FILOSOFÍA

de la educación

Justo A. Chávez Rodríguez
Ramón A. Fundora Simón
Leonardo Pérez Lemus

Filosofía de la educación

Dr. C. Justo A. Chávez Rodríguez
Dr. C. Ramón A. Fundora Simón
Dr. C. Leonardo Pérez Lemus

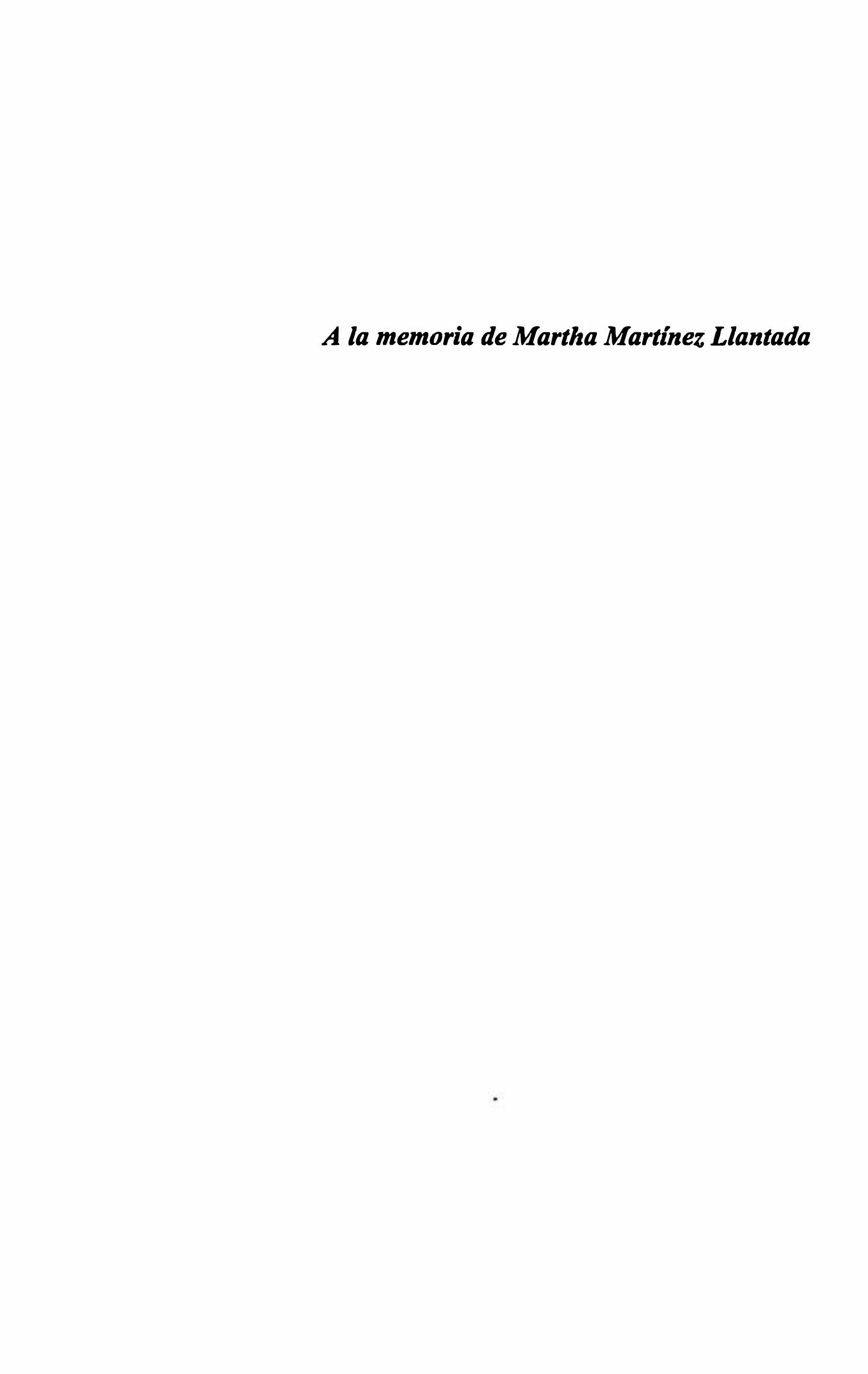


Editorial
Pueblo y Educación

Edición: Lic. Yuleisi Pinillo Izquierdo
Diseño: Rebeca Duarte Bouza
Diseño de cubierta: Olga L. Domínguez Sánchez
Corrección: Mariluz Acosta Reyes
Emplane: Sandra González Rodríguez

ISBN 978-959-13-2888-5

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN
Ave. 3ra. A No. 4601 entre 46 y 60,
Playa, La Habana, Cuba. CP 11300.
epe@enet.cu



A la memoria de Martha Martínez Llantada

No solo el conocimiento de las cosas, sino también su aplicación a las necesidades de la vida privada y social, debe ocupar a un filósofo.

Félix Varela y Morales

La sociedad debe amoldarse a la filosofía y no la filosofía a la sociedad.

José de la Luz y Caballero

La filosofía no es precisamente una ciencia: es una potencia, es una condición del ser humano, es una fuerza.

José Martí y Pérez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

No existen dudas, al afirmar, que el hombre es el único ser realmente educable en toda la escala evolutiva y tiene en ese proceso una posición activa y protagónica.

Si nos remitimos a la etimología de la palabra filosofía encontraremos que proviene del griego *phylosophia,* que significa “amor al saber”, e implica en nuestros días una actitud y una manera de explicar la realidad. Por tal motivo, si la educación aspira a lograr la preparación del hombre para la vida no puede prescindir de una plataforma filosófica que le sirva de faro para orientar su rumbo hacia el tipo de hombre que se requiere preparar, para asumir con éxito los retos de la realidad que impone la vida actual y futura.

Por consiguiente, la filosofía de la educación rebasa el campo de la mirada especializada sobre la educación para permear de una u otra manera los puntos de vista y las posiciones de todos en relación con la educación, no solo en el ámbito escolar, sino más allá de sus fronteras institucionales.

Lo dicho puede resultar suficiente para revelar la importancia de la filosofía de la educación y, por consiguiente, del libro que ahora ponemos a la disposición del maestro y de otros con el fin de contribuir a su formación, para fundamentar la práctica y las reflexiones educativas; que logren revelar las mejores cualidades del ser humano y confirmen la martiana convicción en **la utilidad de la virtud.**

Capítulo I Para entender la filosofía de la educación

Conscientes de que resulta imprescindible para el maestro, a la hora de acometer su trabajo, tener claridad acerca de la manera en que su labor ha de responder a la preparación del tipo de hombre que la sociedad demanda, se presentan a continuación las coordenadas esenciales para una aproximación a la compresión de la filosofía de la educación.

Para analizar el significado de la filosofía de la educación, el maestro debe tener presente determinadas precisiones conceptuales que le permitirán una fácil comprensión de dicha ciencia. Se han seguido algunas consideraciones que resultan imprescindibles para comprender la filosofía de la educación.

Algunas consideraciones epistemológicas

El **hecho educativo** es inmemorial. No existe registro de cuándo ocurrió la primera práctica educativa. El concepto de **educación** es inseparable de la idea de hombre. Por eso, el filósofo de la educación insiste en la investigación acerca del significado del fenómeno educador.

Es imposible, por tanto, separar el origen del hombre y el comienzo de la educación. Por eso, se expresa que el acto educativo está ligado al ser humano. Desde los griegos clásicos siglo v (a.n.e.) se conoce que *Paideia* y *Antrophos* forman dos perspectivas de la misma realidad. La práctica educativa pudo haberse iniciado hace tres millones de años, tiempo en que, según las investigaciones más actuales, señalan la aparición del hombre.

"La educación [...], apreciada en su condición más general, es un quehacer que: empieza en la cuna y acaba en la tumba",[1] según el conocido aforismo del educador cubano José de la Luz y Caballero (1800-1862), por eso resulta un arte interminable, por muy apoyada que esté en la tecnología más avanzada.

"Educar consiste en recorrer un camino de obstáculos, no solo cuando se otea un conjunto amplio de educandos, pero también cuando se presta atención a uno solo".[2]

La educación es compleja, por eso es problemática, lo que resulta ser un trabajo inagotable. Lo importante es tener en cuenta que el concepto actual de educación no se utiliza por decreto de políticos o por voluntad manifiesta de nadie, sino porque lo han engendrado los siglos en los que el hombre ha vivido. Su verdad actual, su significado posee larga vida. El sentido presente del vocablo educación no está disecado en un diccionario de nuestros días; se encuentra atado al recorrido que dicho término ha atravesado. El vocablo educación posee, hoy por hoy, el significado y el sentido que los tiempos actuales le reclaman. Por eso, se llama la atención al maestro para que aprecie el aspecto humanista que vertebra a la educación. De esta manera se hará más evidente la riqueza semántica que posee el significante educación. Así, como lo humano es complejo, lo es, también, la educación.

La palabra educación ha tenido históricamente dos sentidos. Uno, que procede de educare (criar, alimentar); y otro, que proviene de exducere (sacar, llevar, conducir de dentro hacia fuera). Por supuesto que de estas acepciones se derivan dos orientaciones que han definido a la educación y que se han enfrentado, generalmente, en la historia como antípodas.

Estas son:

La educación es el proceso de alimentación que mediante una influencia externa, acrecienta el ser biológico y espiritual del hombre (educare).

La educación es el proceso de encauzamiento o de la conducción de disposiciones que ya existen en el ser, que se propone la configuración física y espiritual del ser (exducere).

Ambos puntos de vista sobre la educación traducen las direcciones del proceso educativo siguientes:

Presión de fuera hacia adentro, o sea, del objeto al sujeto.

Desarrollo desde dentro.

Estas dos posiciones se pueden concretar en dos formas de educar, según la dirección del proceso:

- Heteroeducación (influencia externa)
- Autoeducación (desarrollo el sujeto en conformidad a una voluntad autonoma de formación)

Realmente, a partir de un enfoque dialéctico, no existe oposición entre estas dos formas, pues ambas se complementan. Por lo tanto: "Educación es todo proceso de influencia, de configuración o desarrollo del hombre, al mismo tiempo que el efecto de esa influencia, de esa configuración o de ese desarrollo".[3]

Por eso, a partir de un enfoque científico:

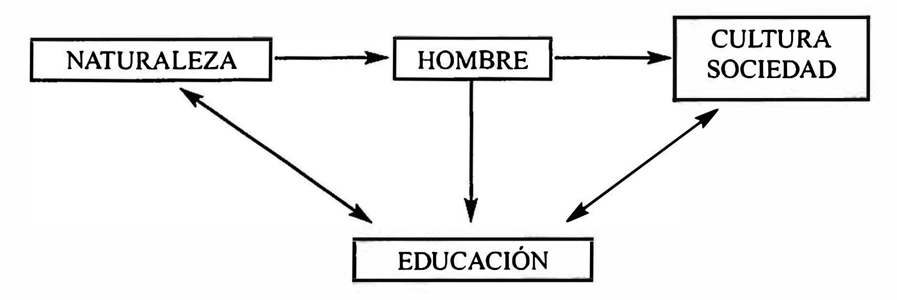
> [...] educar es producir al ser humano. El hombre está siempre por hacer, no así un manzano o una araña. Uno y otro están ya prefabricados. El individuo animal es, y solo puede ser, lo que le ha tocado en suerte. Él nada pone.
> El hombre, este sí, tiene futuro y no llega prefabricado del todo.[4]

Razón tenía el joven poeta cubano Jorge Chávez Esparís, premio nacional Pinos Nuevos, en 1994 al expresar:

Soy el sujeto
de una oración inacabada
mas sé que paso al verbo
si levanto mis alas.[5]

Por consiguiente: educación y antropogénesis constituyen fenómenos totalmente inseparables. Uno no se da sin el otro.

Es necesario, por tanto, apreciar y valorar está trilogía: Naturaleza, Hombre, Cultura y Sociedad. Por el hecho que este crea la cultura en sociedad, históricamente condicionada, y es su segunda naturaleza, y a su vez, enriquece y transforma la cultura, necesita de la Educación. Si este ciclo no se produce, entonces, se impide el desarrollo del ser mismo. Para comprender este particular ayuda el esquema siguiente:



La educación hace ya más de tres millones de años que persevera en la producción del hombre ¿ha fracasado?; en manera alguna. "El hombre es hacerse hombre; es educación".[6]

Acerca de la cultura como ciencia de la vida

Si se mira al hombre y a su fecunda actividad en un sentido pleno y no de manera fraccionada, entonces, hay que partir del hecho que: la obra del

hombre, vista en su totalidad, es la cultura. Esta es la sabiduría o sofía, que hay que apreciarla como una unidad: compleja, interdisciplinaria y dialéctica. Puede considerarse como la ciencia del hombre.

La cultura posee varias esferas, y une en sí misma, los diferentes atributos cualificadores de la actividad humana, y con ello, unifica las varias dimensiones del hombre en su quehacer práctico-espiritual, es decir, las expresiones: ontológica, lógica, gnoseológica, valorativa, praxiológica, comunicativa e identitaria, así como las disciplinas de carácter: lingüístico, hermenéutico, semiótico, político, ético, estético, jurídico, científico, económico, etc. Esto es así, porque "todas estas producciones del devenir humano son zonas de la cultura y sus atributos fundamentales".[7]

La sofía o sabiduría ha sido una madre nutricia, que ha dado origen a tres hijas: filosofía, ciencia y arte.

La filosofía es un saber cosmovisivo que da cuenta del hombre en relación con el cosmos. Posee sus especificidades y peculiaridades Se le atribuye el carácter de guía orientadora del resto de sus hermanas. No se puede dejar de reconocer que hubo un tiempo en que la filosofía contenía en sí a los otros saberes, que se fueron ampliando y fortaleciendo hasta alcanzar su autonomía.

La ciencia es una actividad cultural que tiene como objetivo la constitución y la fundamentación de un cuerpo sistemático de saber. En la actualidad tiende a unirse en un solo cuerpo con la técnica y pasa a ser tecnociencia.

Para establecer la comparación entre filosofía y ciencia es necesario precisar las semejanzas y las diferencias entre ambas. La filosofía y la ciencia son partes de la sofía humana y participan de sus principios y atributos ¿En qué consisten sus diferencias? El profesor vasco Fernando Sabater, en su obra *Las preguntas de la vida,* afirma en este sentido lo siguiente:

> [...] La ciencia como la filosofía contestan a preguntas suscitadas por lo real. Pero a tales preguntas las ciencias brindan soluciones, es decir, contestaciones que satisfacen de tal modo las cuestiones planteadas que la anulan y la disuelven. Cuando una contestación científica funciona como tal ya no tiene sentido insistir en la pregunta, que deja de ser interesante. (Una vez establecida que la composición del agua es H_2O deja de interesarnos seguir preguntando por la composición del agua y este conocimiento deroga, automáticamente, las otras soluciones propuestas por científicos anteriores, aunque abre la posibilidad de nuevas interrogantes.) En cambio, la filosofía no brinda soluciones sino respuestas, las cuales no anulan las preguntas pero nos permiten convivir racionalmente con ellas, aunque sigamos planteándonoslas una y otra vez: por

muchas respuestas filosóficas que conozcamos a la pregunta que inquiere sobre qué es la justicia o qué es el tiempo, nunca dejaremos de preguntarnos por el tiempo o la justicia ni descartaremos como ociosa o superadas las respuestas dadas a esas cuestiones por filósofos anteriores. Las respuestas filosóficas no solucionan las preguntas de lo real, (aunque a veces algunos filósofos lo hayan creído así), sino que más bien cultivan la pregunta, resaltan lo esencial de ese preguntar y nos ayudan a seguir preguntándonos, a preguntar cada vez mejor, a humanizarnos en la convivencia perpetua con la interrogación. Por que ¿qué es el hombre, sino el animal que pregunta y que seguirá preguntando más allá de cualquier respuesta imaginable?.[8]

No tiene por qué haber oposición irreductible, ni mucho menos mutuo menosprecio, entre ciencia y filosofía, tal como creen los malos científicos y los malos filósofos. De lo único que podemos estar ciertos es que jamás ni la ciencia ni la filosofía carecerán de preguntas a las que intentar responder.

El arte es una forma de aprehender la realidad, en su rica sensibilidad, tan auténtica, como el pensamiento teórico mismo.

No se puede separar la filosofía, la ciencia y el arte, porque se derivan de la sabiduría, o sea, de la ciencia del hombre. Ellas se han enriquecido mutuamente. La filosofía es poesía y es ciencia en tanto parten de la misma fuente nutricia, vista como un todo, aunque el campo de acción de cada una posea sus especificidades, intereses y alcance. La poesía es filosofía cuando está bien concebida y es arte, realmente. Martí expresó: "La razón no triunfa sin la poesía",[9] y también dijo: "Donde yo encuentro poesía mayor es en los libros de ciencia [...]"[10] El Apóstol cubano está dando las claves de su pensamiento integrador y de su concepción compleja del mundo y de la cultura, y por supuesto del hombre, que es padre e hijo, a la vez, de la cultura.

Como se ha dicho la filosofía, la ciencia y el arte no se encuentran tan distantes como se suele creer. Todas son ciencias del hombre, aunque una de ellas: la ciencia, propiamente dicha, se presenta más impertinente y envanecida de sus verdades que las otras, ya que considera que las respuestas que ofrece son soluciones, que pueden ser medibles y verificables por medios y técnicas al uso, y hasta se consideran, en algunos casos, eternas.

Las ciencias se suelen calificar de acuerdo con la filosofía de la ciencia que impere, pero, en realidad, se dividen en: exactas, naturales y sociales. Estas incluyen a las que tienen que ver con el hombre mismo, no en un plano universal, y son llamadas humanísticas. Hay que adelantar que las ciencias de la educación se ubican en este último campo.

¿A qué nos conduce estos razonamientos?

La educación y su saber, impregnado de esta concepción humanista y cultural, tiene que lograr hacer que los hombres aprendan a mirar a su entorno con ojos humanos, ya sea ante un teorema matemático, una fórmula química, una bella flor, una pieza musical, la salida y puesta del sol, contemplar la luna y el cielo estrellado, y asumir el drama del hombre con ansias de humanidad. En fin, puede crear con arreglo a la belleza, a la bondad y a la verdad. El hombre debe ser totalmente comunicativo, sencillo y soñador, que pueda revelar la realidad compleja en sus varios matices, porque está lleno espiritualmente. Está preparado para el trabajo creador y para la vida con sentido.[11]

Los planteamientos anteriores ubican al maestro en la relación entre filosofía, ciencia y arte, dejando aclarado, dónde ubicar a las ciencias de la educación, y sobre todo, para qué necesita conocer filosofía de la educación.

El saber filosófico

No se pretende hacer un estudio de la filosofía en general, sino de la filosofía del hombre, uno de sus intereses más significativos. Para el educador es muy importante este particular, porque de cómo se aprecie la esencia humana, así se presentarán las teorías educativas. Los maestros deben recordar que se ha planteado la íntima relación que existe entre hombre y educación.

En el desarrollo del pensamiento filosófico se pueden distinguir etapas bien caracterizadas, en las que ha prevalecido un modo de pensar específico. A eso se ha denominado **guía del pensamiento,** que determina la línea de investigación. Se tratará de precisar **el núcleo aglutinador –poder central–** capaz de dirigir todos los esfuerzos individuales y sociales. Por supuesto, que en cada etapa existen numerosas maneras de pensar, pero hay una, que corresponde más a la línea del desarrollo humano y social, por eso tipifica la etapa.

En la historia de la humanidad, lo primero que aparece es la explicación mítica del universo. En ella se encuentra, por supuesto, una antropología al lado de una cosmología primitiva. Lo relacionado con el origen del mundo se halla estrechamente entrelazado con el origen del hombre. La explicación mitológico –el mito– es el poder central que dirige todo pensamiento acerca del hombre.

La filosofía nació en las colonias griegas del Asia Menor, en los siglos VII y VI (a.n.e.). El mundo griego, a partir de su período clásico siglo V (a.n.e.) exaltó a la razón como el poder supremo del hombre. Los

presocráticos, en busca del último principio de las cosas; Sócrates con su: conócete a ti mismo, al afirmar que el hombre es un ser racional; la concepción platónica y el sistema aristotélico; en fin, todo el mundo griego vio en la razón el poder supremo del hombre. En este momento histórico se puede afirmar que la razón filosófica, el NOUS (partícipe del NOUS divino), la razón metafísica, será la guía central que dirige todo intento explicativo del hombre. En el mundo clásico griego es la metafísica la cumbre de las aspiraciones humanas y el sitial donde descansa la grandeza de todas sus concepciones.

La razón abrió todos los caminos al hombre griego. Esta manera de pensar se trasladó al mundo helenístico. Este, se configuró después de las conquistas de Alejandro Magno (356-323 a.n.e.), en Grecia y, a casi toda Asia. El pensamiento comprendía los movimientos filosóficos como: el escepticismo, el epicureísmo; el estoicismo y el neoplatonismo. Toda esta manera de pensar estuvo presente en la civilización romana, que siguió las líneas fundamentales del pensamiento griego. El ideario filosófico griego y romano fue penetrado por el cristianismo. El imperio romano, se dividió entre Occidente y Oriente. La parte occidental del imperio fue abatido por las invasiones bárbaras y se liquidó en el siglo V (d.n.e.). Un gran abatimiento y ruina sumergió en la decadencia al otrora poderoso imperio romano. El cristianismo continuaba su camino evolutivo.

Según San Agustín, obispo de Hipona (354-430 d.n.e.), de influencia neoplatónica, la razón no posee una naturaleza simple y única sino doble y escindida. El hombre fue creado a imagen y semejanza de Dios; y en su estado original, tal como salió de las manos de Dios, era igual a su arquetipo; todo esto se ha perdido por el pecado de Adán.

A partir de ese momento se enturbió todo el poder original de la razón y, sola, abandonada a sus propias fuerzas, nunca encontrará el camino de retorno. No puede reconstruirse a sí misma, ni volver con sus propias fuerzas a su pura esencia anterior. Para que sea posible semejante restauración es menester la ayuda sobrenatural de la gracia divina. Es la nueva antropología, según la entiende San Agustín, y la que se mantiene en todos los grandes sistemas del pensamiento medieval.

Tampoco Santo Tomás de Aquino (1227-1274), en el siglo XIII, que seguía la línea de Aristóteles, y por ello vuelve, de alguna manera, a la filosofía griega, osó cambiar este dogma fundamental. Concede a la razón un poder más grande que el de Agustín; pero está convencido de que no hará uso justo de estos poderes si no está guiada e iluminada por la gracia de Dios. Se ha llegado en el medioevo a una subversión completa de los valores mantenidos por la filosofía griega. La razón, que era para los griegos el privilegio sumo del hombre aparece ahora como su peligro y tentación.

Entonces, lo que constituía un orgullo se convierte en una gran humillación. En esta etapa la revelación divina guía e ilumina el pensamiento. La metafísica parece dejar su sitio a la teología como poder director del pensamiento humano. La filosofía será su sierva. El imperio romano de Oriente, ya reducido a la ciudad de Bizancio, cayó en poder de los turcos otomanos en 1452.

A la supuesta seguridad que proporciona al hombre el pensamiento teológico-teocéntrico sigue una crisis motivada por el espíritu científico del Renacimiento.

Se busca, entonces, una explicación del hombre basada en observaciones empíricas y en principios lógicos generales.

El postulado primero de este espíritu nuevo y científico consistió en la ruptura de las barreras artificiales que, hasta entonces, había separado al mundo humano del resto de la naturaleza. Para entender el orden de lo humano tenemos que comenzar con un estudio del orden cósmico, y ese orden aparece ahora, con una luz completamente nueva. La cosmología, el sistema heliocéntrico introducido por la obra de Nicolás Copérnico (1473-1543), representa la única base sana y científica para una nueva antropología.

Hay que entender que ni la metafísica clásica, ni la religión, ni la teología medieval estaban preparadas para estas nuevas ideas. Por eso, es comprensible que la reacción primera, ante esta nueva concepción del mundo, no pudiera ser otra que negativa: una reacción de recelo y de temor. Ni tan siquiera Blas Pascal (1623-1662), uno de los más grandes pensadores del momento, pudo librarse de ese recelo, y expresó: Me espanta el silencio eterno de estos espacios infinitos.

El sistema copernicano se convirtió en uno de los instrumentos más fuertes de ese agnosticismo y del escepticismo filosófico que se desarrolló en el siglo XVI. En su crítica de la razón humana, Miguel de Motaigne (1533-1592) emplea todos los tradicionales argumentos, bien conocidos por el sistema del escepticismo griego, pero añade una nueva arma que en sus manos resulta de mayor efecto y de una importancia enorme. Nada mejor para humillarnos y para quebrantar el orgullo de la razón humana que una mirada sin prejuicios al universo físico. En un famoso pasaje de su *Apología de Raimundo Sabunde* se pregunta: "¿Se puede imaginar algo más ridículo que esta miserable y frágil criatura quien, lejos de ser dueña de sí misma, se halla sometida a la injuria de todas las cosas, se ve a sí misma dueña y emperatriz del mundo, cuando carece de poder para conocer la parte más íntima, y no digamos para gobernar el conjunto?"[12]

Estas palabras de Montaigne nos dan la clave del desarrollo subsiguiente de la teoría del hombre. La filosofía y las ciencias modernas tienen que

aceptar el desafío contenido en estas palabras; tienen que probar que la nueva cosmología, lejos de debilitar u obstruir el poder de la razón humana, establece y confirma ese poder. Fue la tarea de los esfuerzos combinados de los sistemas filosóficos de los siglos XVI y XVII, que marchan por vías diferentes, pero todos se dirigen hacia una misma meta.

Giordano Bruno (1550-1600) fue el primer pensador que se adentró por esta ruta que, en cierto sentido, se convirtió en la de toda la filosofía moderna. En el pensamiento de Bruno, el término infinito cambia de sentido. En su doctrina, lo infinito ya no significa una mera negación o limitación como pensaron los griegos, Por el contrario, significa la inmensurable e inagotable abundancia de la realidad y el poder ilimitado del intelecto humano.

En este sentido, entiende e interpreta Bruno la doctrina de Nicolás Copérnico (1473-1543). Según él, esta doctrina representa el primer paso decisivo hacia la autoliberación del hombre, ya que no vive en el mundo como un prisionero encerrado entre las estrechas murallas de un universo físico finito. Puede atravesar los aires y traspasar todas las fronteras imaginarias de las esferas celestes, que han sido establecidas por una metafísica y una cosmología falsas.

El universo infinito no pone límites a la razón humana; por el contrario, es el gran incentivo para ella. El intelecto humano se da cuenta de su propia infinitud midiendo sus poderes con el universo infinito.

Todo esto se halla expresado en la obra de Bruno con un lenguaje poético pero no científico. No conocía el nuevo mundo de la ciencia moderna, la teoría matemática de la naturaleza, y por eso no pudo seguir el camino hacia la conclusión lógica.

Para superar la crisis intelectual producida por el sistema copernicano fueron necesarios los esfuerzos combinados de todos los filósofos y científicos del siglo XVII. Galileo, Descartes, Leibniz, Spinosa, los que contribuyen, en forma especial, a la solución de este problema.

Sostiene Galileo que: en el campo de las matemáticas alcanza el hombre la cúspide de todo posible conocimiento, que no es inferior al del intelecto divino.

Descartes comienza con la duda universal, que parece encerrar al hombre dentro de los límites de su propia conciencia. No parece haber salida de este círculo mágico ni existe la posibilidad de aproximación a la realidad. Pero de este modo la idea de lo infinito resulta ser el único instrumento para superar la duda universal. Solo valiéndonos de este concepto podemos demostrar la realidad de Dios y, por vía indirecta, la realidad del mundo material.

Leibniz combina esta prueba metafísica con una nueva prueba científica. Descubre un instrumento nuevo del pensamiento matemático, el cálculo infinitesimal. Gracias a sus reglas, el universo físico se hace inteligible;

las leyes de la naturaleza resultan ser no más que casos especiales de las leyes generales de la razón.

Spinosa osa dar el último y decisivo paso en esta teoría del mundo y del espíritu humano; construye una nueva ética, una teoría de las pasiones y de los afectos, una teoría matemática del mundo moral. Está convencido de que solo con esta teoría podemos alcanzar nuestro fin: el de una filosofía antropológica que se halle libre de errores y prejuicios de un sistema meramente antropocéntrico. Este es el tópico, el tema general que en sus varias formas impregna a todos los grandes sistemas filosóficos del siglo XVII. Es la solución del problema del hombre. La razón matemática representa el vínculo entre el hombre y el universo y nos permite pasar libremente del uno al otro. La razón matemática es la llave para una comprensión verdadera del orden cósmico y del orden moral.

En la época de la Ilustración (siglo XVIII) se comienza a dudar de los ideales anteriormente señalados.

Se espera por el resurgimiento de una nueva forma de ciencia de un carácter más concreto, basado más bien en la observación de los hechos que en la suposición de principios generales, pues, indiscutiblemente, el racionalismo y el pensamiento matemático anterior han sobreestimado demasiado los métodos lógicos y racionales.

Como sucedió en etapas anteriores, en que el pensamiento cristiano frenó el excesivo poder que la razón humana había desplegado en el mundo griego, ahora, el empirismo-positivista detiene el paso agigantado de la razón que había constituido en sus reductos teóricos y lógicos la trama donde encajaban todas las explicaciones.

Se plantea, entonces, que conviene comparar, organizar y sistematizar los hechos conocidos, y además, cultivar diferentes métodos para descubrir otros hechos y dar a estos un valor preponderante objetivo y cierto.

Las ciencias continúan, por una parte, con la marcha triunfal de nuevas ideas y conceptos matemáticos.

La invocación de la estructura intelectual del pensamiento científico hasta el siglo XIX depende del lugar que el pensamiento matemático ocupa en la jerarquía científica.

Comienza a aparecer una nueva fuerza. El pensamiento biológico toma la delantera al matemático.

Con la aparición del *Origen de las especies* de Darwin parece que el verdadero carácter de la filosofía antropológica se ha fijado de una vez para siempre; después de innumerables intentos estériles, se hallaba sobre suelo firme. La tarea de la ciencia, en ese momento, es la de compilar las pruebas empíricas que la teoría general de la evolución ha puesto a nuestra disposición en forma rica y abundante. Se ha logrado explicar la vida orgánica

como un mero producto del cambio. El hombre será el logro supremo del mismo: un animal de especie superior que produce filosofía y poemas, del mismo modo que el gusano produce su capullo o las abejas construyen las colmenas.

A partir de este instante se multiplican las explicaciones del hombre. Cada filósofo cree haber encontrado la idea maestra y principal. Cada pensador proporciona un cuadro especial de la naturaleza humana.

Todos estos filósofos son decididos empiristas y positivistas, pues pretenden mostrar hechos y solo hechos; pero, su interpretación de las pruebas empíricas alberga, desde un principio, una suposición arbitraria que se hace más patente a medida que la teoría se desenvuelve y cobra un aspecto más elaborado y complicado. Nietzche proclama la voluntad de poderío, Freud el instinto sexual, Marx, el principio económico, en última instancia. Cada teoría acomoda los hechos según un patrón preconcebido.

La teoría moderna del hombre pierde su centro intelectual; en su lugar nos encontramos con una completa anarquía de pensamiento.

Como se ha apuntado: el mito, la metafísica, la teología, la matemática y la biología asumieron, sucesivamente, la guía del pensamiento en cuanto al problema del hombre, y determinaron la línea de investigación. La crisis verdadera del problema se hizo patente cuando dejó de existir semejante poder central capaz de dirigir todos los esfuerzos individuales.

Este particular fue bien recogido por Max Scheler, al afirmar:

> En ningún otro período del conocimiento humano, el hombre se hizo tan problemático para sí mismo como en nuestros días. Disponemos de una antropología científica, otra filosófica y otra teológica que se ignoran entre sí. No poseemos, por consiguiente, una idea clara y consistente del hombre. La multiplicidad siempre creciente de ciencias particulares ocupadas en el estudio del hombre ha contribuido más a enturbiar y oscurecer nuestro concepto del hombre que a esclarecerlo [...][13]

Por estas razones este pensador habló de la necesidad de concebir al hombre cósmico, para darle unidad al pensamiento disperso.

Hoy por hoy, este pluralismo de ideas necesita el hilo de Ariadna que lo guíe por este laberinto, ya que, si esto no sucede, no poseeremos una visión real de la antropología filosófica.

En la sociedad moderna, es la dialéctica marxista la que puede dar la coherencia que ha perdido el pensamiento contemporáneo.

La aparición de las corrientes neokantianas del pensamiento, las posiciones del existencialismo que se han renovado, la posmodernidad, la crisis del marxismo real, las posiciones de la iglesia a partir de Vaticano II (1962-1965) y otras teorías han complicado el panorama del pensamiento filosófico en la

etapa contemporánea. Han aparecido nuevas epistemologías, como: el holismo ambientalista, el pensamiento complejo y la ecosofía, que se afanan por darle nuevos rumbos a su pensamiento humano. Lo que se impone, realmente, es una reforma del pensamiento y una visión del hombre y de la cultura, como se planteó en el epígrafe anterior.

En este breve recorrido por el pensamiento que históricamente ha desarrollado el hombre, se han encontrado cruces y nudos de múltiples caminos, se ha apreciado una guía de este para cada época, se ha concretado un poder director de ese pensamiento. El mito, la razón filosófica (metafísica), la revelación (teología y religión), las ciencias (matemática y biología), la persona humana, pero no se ha encontrado aún ese poder central que es capaz de aglutinar el pensamiento, como en las etapas históricas anteriores. ¿Es la cultura esa guía integradora? Esperemos por el futuro.

Lo cierto es que hay que tomar partido por una posición que sea lo más humanista posible, para enfrentar los retos del hombre actual. Se ha reiterado que el hombre tiene que ser educado. La educación tiene una teoría que la asiste y en ella, una filosofía de la educación que guíe al pensamiento científico. Hay que asumir la que se ajuste más a los intereses y necesidades de la sociedad que se construye en Cuba (Arrien, J., 1970).

Las ciencias de la educación

Entre 1980 y 1990 se produjo el debilitamiento de las ciencias de la educación en América Latina, y en especial de la pedagogía. El pensamiento postmoderno que respondió a los intereses del neoliberalismo tuvo mucho que ver con esa situación.

Gran número de especialistas cayeron en la trampa y le negaron el estatuto científico a la pedagogía y a otras ciencias de la educación. A fines de los 90, los cantos de sirena, que entonaban las nuevas ideas, dejaron de ser escuchados, y comenzó, de nuevo, una preocupación por las ciencias de la educación. La pedagogía comienza a recuperar su fuerza. Este particular lleva a plantearse, cuáles son los problemas más significativos de las ciencias de la educación, en la actualidad. Estos se pueden resumir en:

¿Constituyen las ciencias de la educación una unidad estructural y funcional?

¿Son independientes de otras ciencias?

Es necesario interesarse, entonces, por el estatuto de las ciencias de la educación. ¿Qué se entiende por estatuto? La palabra proviene del

vocablo estar, el cual viene a su vez del latín *stare,* que significa: estar en pie, estar firme. Por eso, hay que preguntarse si dichas ciencias se aguantan, si se sostienen, o, por el contrario, se tambalean y vacilan, al extremo que cualquier día se van a ver caídas en el suelo y digeridas por otras ciencias.

El maestro y el especialista tienen que tener claridad en este particular y responder a estas interrogantes, para no caer en las trampas que otros intereses: políticos, económicos, etc. lanzan contra esas ciencias humanísticas para debilitarlas o destruirlas.

La respuesta a la pregunta de si constituyen una unidad debe ser firme.

> Las ciencias de la educación [...] tratan el fenómeno educacional, tal como este puede ser abordado en su complejidad. Una sola ciencia no basta para hacerse cargo de la educación. La praxis educadora —una y específica— y solo ella, proporcionará coherencia y emancipación a los múltiples saberes educacionales al reflexionar sobre las prácticas educativas.[14]

Las ciencias de la educación poseen unidad y autonomía, porque se derivan de un fenómeno común: el hecho educativo.

Existe otra dificultad. Las llamadas ciencias de la educación, ¿disfrutan de independencia o son simples apéndices de otros saberes?

La biología de la educación, ¿será algo más que un capítulo de la biología?: la psicología de la educación, ¿no queda incluida del todo dentro de la psicología? Se considera que todas las ciencias de la educación poseen un estatuto independiente, y que tienen relación con otras ciencias del hombre o de la vida, como se planteó anteriormente.

Las ciencias de la educación hay que considerarlas como disciplinas teóricas limítrofes entre la educación y las otras ciencias, como: la filosofía, la sociología, la psicología, etc. Todas estas ciencias reflexionan sobre el hecho educativo. La pedagogía es la que tiene como único objeto de estudio a la educación. Las otras, tienen más de un objeto de estudio, pues tratan de la educación y de otro tipo de fenómeno como el sociológico, etcétera.

Hoy por hoy, en Cuba, existen discrepancias sobre este particular. Por ejemplo, la psicología de la educación se considera como una rama de la psicología y no se aprecia como una ciencia de la educación autónoma. Así mismo ocurre con la historia de la educación y de la pedagogía, que unos, la ven como ciencias puramente históricas, y otros, como ciencias de la educación. Este problema se resolverá con la discusión científica y abierta entre los diferentes especialistas para llegar a un consenso. La pedagogía es una de las ciencias de la educación.

Los fundamentos de la educación y de la pedagogía

Se ha insistido en que la educación es un fenómeno social que está unido al hombre mismo desde su aparición sobre la tierra. Se ha planteado, desde el filósofo Kant, que el ser hombre es tener que educarse, durante toda la vida. Al faltar la educación, por lo menos, en una etapa del desarrollo humano, este no puede alcanzar su plena evolución y retrocede. Por supuesto, que el hombre puede llegar a autoeducarse, lo que resulta ser un ideal de la educación.

La pedagogía, (una de las ciencias de la educación), tiene por objeto de estudio a: la educación conscientemente organizada y orientada a un fin determinado, que se produce, esencialmente, en la escuela, pero también en otras formas de organización de dicho proceso. El objeto de estudio de una ciencia puede cambiar con el tiempo y ampliarse.

En Cuba, durante un largo período se pensó que la pedagogía era solo la ciencia de la educación escolarizada. Hoy, con los ejemplos del programa educativo intersectorial comunitario "Educa a tu Hijo", las investigaciones que se realizan sobre prevención, educación en el hogar y comunitaria, que amplían, considerablemente, el objeto de estudio de esta ciencia; así como también con otros proyectos comunitarios, como el denominado "Los Chicos del Barrio", que se desenvuelve en colaboración con España, pueden ser ejemplos de ampliación del objeto de estudio de la pedagogía.

Por lo tanto, la pedagogía se fundamenta en principios: filosóficos, sociológicos, psicológicos y otros, que la acompañan en su fortaleza teórica. No confundir estos fundamentos con las ciencias en particular: filosofía de la educación, psicología educacional, sociología de la educación, etc. La Pedagogía recibe de estas ciencias sus fundamentos. Esta los pasa a la didáctica, la que las modela de acuerdo con sus intereses y construye su propia teoría. La didáctica, para unos, es una rama de dicha ciencia y para otros es independiente. Lo cierto es que la pedagogía es una teoría educativa, y que esta no puede aplicarse a la práctica sino es mediante la didáctica —que es una ciencia—, que contiene las técnicas y ofrece las estrategias para la enseñanza y para el aprendizaje. Por supuesto, que el arte de enseñar está en manos del maestro, que con su fineza pedagógica, su tacto, y de acuerdo con las circunstancias, aplica la teoría y las técnicas necesarias para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

[1] Antonio Sánchez de Bustamante: *Selección de Textos de José de la Luz y Caballero,* (Aforismos), p. 167.

[2] Octavi Fullat: *Filosofías de la Educación,* p. 23.

[3] Justo Chávez, y otros: *Acercamiento necesario a la pedagogía como ciencia,* p. 8.

[4] Octavi Fullat: Ob. cit., p. 29.

[5] Jorge Chávez : *Oración inacabada,* p. 19.

[6] Rigoberto Pupo: "El hombre, la actividad humana, la cultura y sus modificaciones fundamentales", *Revista Bimestre,* No. 26, p. 167.

[7] Ídem.

[8] Fernando Sabater: *Las preguntas de la vida,* p. 22.

[9] José Martí: *Obras Completas,* t. IV, p. 175.

[10] __________: *Epistolario,* t. 5, pp. 147-148.

[11] Rigoberto Pupo: Ob. cit., p. 172.

[12] Miguel de Motaigne: *Ensayos,* Capítulo 2, p. 52.

[13] Max Scheller: *El puesto del hombre en el cosmos,* p. 24.

[14] Octavi Fullat: Ob. cit., p. 66.

Lee, reflexiona e investiga

1. Confecciona un fichero para resumir los conceptos esenciales: filosofía, naturaleza, hombre, sociedad, cultura, que se tratan en cada uno de los capítulos del texto.

   [...] la historia del desarrollo de la sociedad difiere substancialmente en un punto de la naturaleza. En esta —si prescindimos de la acción que los hombres ejercen de rechazo sobre la naturaleza— los que actúan los unos y los otros y en cuyo juego mutuo se impone la ley general, son todos agentes inconscientes y ciegos. De cuanto acontece en la naturaleza —lo mismo los innumerables fenómenos aparentemente fortuitos que afloran a la superficie, que los resultados finales por los que se comprueba que esas aparentes casualidades se rigen por sus leyes— nada acontece por obra de la voluntad, con arreglo a un fin consciente.

   En cambio en la historia de la sociedad, los agentes son todos hombres dotados de conciencia, que actúan movidos por la reflexión o por la pasión, persiguiendo determinados fines; aquí nada acaece sin una intención consciente, sin un fin preconcebido.

F. Engels: *Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana,* p. 364.

La educación tiene, pues, como todos los acontecimientos y manifestaciones sociales, una historia. Y esa historia no puede explicarse, considerando a la educación y sus problemas, como una realidad autónoma, aislada de toda la historia de los hombres, que son actores y objetos de esa educación.

A. Legaspi de Arismendi: *Pedagogía y Marxismo,* p. 9.

La educación está condicionada por factores macrosociales: economía, política, cultura, pero este principio no significa para nada la simple adaptación del hombre a la realidad. A su vez, la educación es condicionante y determina el constante sentido del progreso —material y espiritual— que vive el hombre, esto es su trascendencia.

J. Chávez y otros: *Acercamiento necesario a la Pedagogía General,* pp. 11-12.

2. Investiga sobre las tendencias siguientes:
   - Ilustración
   - Neotomismo
   - Positivismo
   - Escuela Nueva
   - Pragmatismo
   - Marxismo
3. ¿Cuál es la filiación filosófica que se aprecia en los criterios que sobre la educación aparecerán en lo sucesivo?

   JEAN JACOBO ROUSSEAU (1712-1778), *Filósofo francés*

   La educación es efecto de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. La de la naturaleza es un desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la educación de los hombres es en el uso que nos enseñan estos a hacer de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas.

   J. MARITAIN (1882-1973), *Filósofo francés*

   El principal empeño de la educación consiste en ayudar al niño para que alcance la madurez del hombre. Esa madurez coincide con la idea que se fijaron del hombre los griegos, los judíos y los cristianos.

   E. DURKHEIN (1858-1917), *Sociólogo y filósofo francés*

   La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras.

O. DECROLY (1871-1932), *Pedagogo belga*

El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser es ante todo vivir.

J. DEWEY (1859-1952), *Filósofo y pedagogo estadounidense*

El mundo en que vivimos es un mundo en el que cada uno tiene una función y una ocupación, algo que hacer, algunos dirigentes y otros subordinados. Pero lo importante para unos y otros es que cada uno reciba la educación que le permita ver dentro de su trabajo diario lo que éste tiene de amplia y humana significación.

L. S. VIGOTSKI (1896-1934), *Fundador del enfoque histórico-cultural*

[...] se puede definir la educación como la influencia e intervención planificadas, adecuadas al objetivo, premeditadas, conscientes, en los procesos de crecimiento natural del organismo.

4. Reflexiona sobre el papel que le confiere Martí a la educación en las siguientes frases:

La educación tiene un deber ineludible para con el hombre, —no cumplirlo es crimen: conformarle a su tiempo— sin desviarle de la grandiosa y final tendencia humana [...]

José Martí: "Reforma esencial en el programa de las universidades americanas", *Obras Completas*, t. 8, p. 430.

La educación, pues, no es más que esto: la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensables en el tiempo en que existen, sin rebajar por eso las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano.

José Martí: *Obras Completas*, t 8, pp. 428 - 429

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida.

José Martí: *Obras Completas*, t. 8, p. 281.

[...] preparar un pueblo para defenderse, y para vivir con honor, es el mejor modo de defenderlo.

José Martí: *Obras Completas*, t. 12, p. 415.

Capítulo II Filosofía de la educación

Polémica actual en torno a la filosofía de la educación

Hoy por hoy la filosofía de la educación goza de reconocimiento mundial. Su comprensión posibilita entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje y todo el proceso educativo en general.

Aunque más adelante se ofrecerán elementos en relación con su objeto de estudio, se puede asumir, como punto de partida, que la filosofía de la educación estudia la educación desde la perspectiva de las leyes que rigen el desarrollo de la sociedad humana y cada formación económico social en particular. La filosofía de la educación estudia también las diferentes concepciones del mundo y las formas en que ellas comprenden el hecho educativo en su unidad, relaciones y dinámica.

Existe una polémica, que se ha convertido en un gran debate, en torno a esta disciplina teórica.

Se discute en relación a si se debe considerar una filosofía de la educación o varias. En este sentido, el especialista catalán Octavi Fullat ha dejado bien claro, en su obra *Filosofías de la educación* que: "[...] no hay filosofía de la educación, sino múltiples y, además, en insoslayable mudanza todas ellas". [1]

Se reconoce en esta obra la existencia de la disciplina teórica como autónoma, aunque en su multiplicidad y frecuentes cambios.

El mexicano Ángel Díaz Barriga, en su obra *Articulaciones entre la Filosofía y la educación*, expresa: "[...] Así podemos sostener que difícilmente se puede encontrar un ámbito específico de la filosofía abocado directamente a la educación, existiendo por el contrario una serie de reflexiones que, desde los sistemas filosóficos conformados, y por lo tanto, desde su concepción de hombre y del conocimiento, derivan hacia la educación".[2]

En este caso, parece que no se le considera autonomía a la filosofía de la educación, y se contrae a las reflexiones que desde la filosofía general se pueden hacer sobre la educación como fenómeno social.

El conocido intelectual José Ferrater Mora participa del debate al expresar en su *Diccionario de filosofía*, las ideas siguientes:

> [...] No es, pues, ya tan usual como lo fue antaño, intentar derivar una pedagogía de una filosofía.
>
> En vez de ello, la filosofía de la educación recurre a todas las ciencias que pueden proporcionar, ampliar, la citada labor de esclarecimiento: antropología, psicología, sociología, historia, etcétera.[3]

Este autor considera que la filosofía de la educación está en íntima relación con otras disciplinas sociales, que pueden ayudarla a esclarecer el hecho educativo y la reflexión sobre él.

Para Francisco Larroyo, en su texto: *Sistema de la filosofía de la educación*, queda claro que esta ciencia forma parte de la filosofía: "Si por una parte, la educación es la formación integral del hombre [...] es indudable que la filosofía de la educación ocupa un lugar en el cuadro de los conocimientos filosóficos".[4]

En este sentido, el argentino Rissieri Frondizi, en su obra *Filosofía de la educación*, refuerza el criterio que esta es una rama de la filosofía, que tiene por objeto de estudio a la educación, y recalca que no forma parte de la pedagogía tradicional.

Existen otros autores que ubican esta disciplina como una rama de la pedagogía, o sea, como una forma particular del discurso pedagógico.

Luis A. Mattos, en *Compendio de didáctica general*, revela este último criterio, al decir que: "[...] la pedagogía, recurriendo a la especulación filosófica y a la reflexión crítica, determina el ideal y los valores éticos y sociales que la educación debe proponer, fijando las normas ideológicas del proceso educativo y encuadrando este en una filosofía de la vida, con postulados de fondos y principios normativos fundamentales".[5]

En resumen, hay que reconocer que desde sus inicios históricos, al analizar los diferentes autores que tratan sobre esta ciencia, se aprecian los enfoques que se acaban de presentar.

La tendencia europea acentúa el aspecto filosófico puro, de modo predominante, lo que ha traído como consecuencia, que no se perciba con claridad la manera en que el discurso filosófico fecunda las ideas educativas.

La corriente norteamericana, por el contrario se encaminó de una manera directa al hecho pedagógico, con olvido, a veces, de la fundamentación filosófica.

Los autores latinoamericanos van de un enfoque a otro. Es de destacar la obra del dominicano Jacobo Moquete de la Rosa, que en su obra *Filosofía*

de la educación, publicado en el 2000, habla del enfoque filosófico de las teorías educativas.

Se han presentado algunas de las aristas más significativas de la polémica actual en relación con la filosofía de la educación, que no agotan este apremiante tema.

Importancia de la filosofía de la educación

Desde fines del siglo XIX, el Apóstol cubano José Martí afirmó enfáticamente: "La educación comienza con la vida, y no acaba sino con la muerte".[6] En la actualidad resuenan los ecos de estas ideas, que no envejecen cuando se expresa: "El ser hombre es tener que educarse".[7]

En este mismo pensamiento de dos épocas se está asegurando que la educación juega un papel decisivo en la determinación de la esencia humana.

La educación en cualquiera de sus alternativas se convierte de hecho, en el centro vital de la problemática contemporánea del hombre.

Todo educador se ha preguntado en más de una vez, ¿cómo educar?, ¿cómo cumplir con su misión?, pues, realmente, con plena conciencia en algunos, y casi por instinto en muchos, el maestro sabe, siente la responsabilidad que conlleva su labor trascendente.

La respuesta resulta compleja, ya que el ¿cómo educar?, es necesario apreciarlo integralmente, en sus diferentes dimensiones, como una unidad en sí mismo. De esta integridad se ocupan la pedagogía y la didáctica, cuando se trata de la educación conscientemente organizada y orientada a un fin, en sus diferentes variantes: formales, no formales e informales.

El acto educativo, la enseñanza-aprendizaje, lo fundamentan y lo auxilian, numerosas ciencias, pero lo que se impone resaltar es que, en toda teoría educativa, debe existir la unidad de pensamiento, que tiene que dar coherencia a las diferentes respuestas que se ofrezcan a todas las esferas de dicho proceso.

Este importante papel lo juega, en todo este complejo proceso, la filosofía de la educación, que ofrece la brújula orientadora, la guía teórica necesaria para no perder el rumbo, en el misterioso drama de enseñar y de aprender. La filosofía de la educación es la estrella polar del acto educativo.

Filosofía y teoría educativa

De un tiempo a esta parte y, con cierta frecuencia, lo que antes se identificaba como filosofía de la educación es denominada teoría educativa, y se consideran sinónimos ambos términos.

Para evitar confusiones, se precisan a continuación las relaciones entre la filosofía, la teoría y la práctica educativas.

Filosofía de la educación: Se dirige solo al **qué, para qué** y **por qué** de la educación. Alcanza el más alto nivel de generalización. Sirve de guía orientadora a la teoría educativa.

Teoría educativa: Incluye todas las dimensiones del acto educativo: el filosófico, el sociológico, el psicológico, etc. Guía la práctica educativa (pedagogía).

Práctica educativa: Materialización del acto educativo. Es integral. Enriquece a la teoría y es fecundada por esta.

Por tanto, no puede existir teoría educativa (pedagogía) coherente sin estar fundamentada en la correspondiente filosofía de la educación. Otra forma de expresar la relación entre la filosofía y la pedagogía es la siguiente:

Filosofía: Fines a los que se atiende al impartir conocimientos, habilidades y actitudes.

Pedagogía: Teoría general que fundamenta el empleo de técnicas en el plano de la práctica educativa.

Didáctica: Fundamentos y técnicas, así como estrategias que proporcionan; conocimientos, habilidades y actitudes.

La gran mayoría de los autores contemporáneos de diferentes tendencias filosóficas confirman la necesaria correspondencia que tiene que existir entre las técnicas, la teoría y los fines de la educación, pero también insisten en que debe ser plena la libertad social en la elección de los modelos de hombre al que se aspira, lo que condicionará, no solo la definición de educación, sino a las teorías educativas a aplicar en cada sociedad, en un momento histórico determinado.

Ojeada al desarrollo histórico

La República del filósofo griego Platón (427-347) puede considerarse como el primer tratado de filosofía de la educación, en la antigüedad clásica. A partir de ese momento, se reconoce que en las obras de los clásicos de la educación aparecen elementos de esta ciencia. *Emilio* de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778); *Educación y democracia* de John Dewey (1859-1952); *La pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1920-1997) son, en última instancia, verdaderos tratados de filosofía de la educación.

Durante el siglo XIX la filosofía de la educación no fue reconocida como disciplina teórica autónoma.

En América Latina su plena introducción data de fines de la década de los años 40, del siglo xx, (período de postguerra).

Con anterioridad a esa fecha se encuentran en el área solo ilustre antecedente, entre ellos:

1912 *Filosofía de la educación* de Letelier (Chile).
1932 *Filosofía y nuevas orientaciones de la educación* de Alfredo Aguayo (Cuba).
1933 *Educación y plenitud humana* de Mantovani (Argentina).
1946 *Introducción a la filosofía de la educación* de Diego González (Cuba).

A partir de estos intentos iniciales, en América Latina se ha ido ampliando el campo bibliográfico. En el mundo, se cuenta, en la actualidad, con innumerables y valiosas obras sobre filosofía de la educación, entre ellas se destaca: *Filosofías de la educación* del catalán Octavi Fullat, publicada en México en 1984 y con una reedición en 1992, que es considerada erudita en esta esfera del conocimiento científico.

Objeto de estudio

El objeto de estudio de la filosofía de la educación se puede enmarcar, en la actualidad, en dos posiciones, que expresan, también, de alguna manera, la polémica existente.

La filosofía de la educación es, para unos, una derivación conceptual, más o menos sistemática, de una filosofía o sistema filosófico general, que se aplica a la educación. Para otros especialistas, es un pensamiento orgánico y sistemático que trata de fundamentar desde la misma educación, pero en un marco más amplio y profundo, las prácticas y las teorías educativas.

En el primer caso, se parte de la filosofía pura y se considera a la filosofía de la educación como una de sus ramas, que tiene a la educación como objeto de estudio, y no forma parte de la pedagogía. En otra corriente, se expresa, claramente, que su interés consiste en estudiar los problemas educacionales a la luz de la filosofía, acercándose más a la educación, a la pedagogía.

Hay que considerar que, tanto, en una tendencia como en la otra, la filosofía de la educación posee un gran peso en la valoración y en la comprensión de los problemas educativos.

Se considera una disciplina teórica limítrofe entre la filosofía y la educación.

La filosofía de la educación no debe abarcar todos los problemas, ni de la filosofía ni de la pedagogía. En este particular también están de acuerdo ambas escuelas.

A la filosofía de la educación no le interesa estudiar, por ejemplo, la dislexia, sino ¿por qué tiene importancia leer bien?; no se preocupa por ¿cómo mejorar las relaciones entre maestros y alumnos?, pero, se ocupa de ¿en qué consiste la relación maestro-escuela?; no es su problema, ¿de qué forma integrar la familia a las actividades de la escuela?, pero se interesa por precisar, ¿qué valor tiene la familia en la educación de los hijos?

En resumen, la filosofía de la educación tiene como objeto de estudio, el determinar: qué es la educación, para qué se educa al hombre y por qué se educa, y a su vez, servir como guía orientadora para la definición de todos los demás fundamentos teóricos de la pedagogía, así como de sus categorías esenciales. Como se puede apreciar, en el objeto de estudio se plasman los problemas de los cuales se ocupa, lo que se verá más adelante.

Este es el ámbito de la filosofía de la educación, aunque se pueden incluir otras interrogantes.

Funciones y tareas

Entre las múltiples funciones que le son inherentes a la filosofía de la educación, se destacan las siguientes:

- Antropológica
- Epistemológica
- Metodológica
- Axiológica
- Teleológica

Estas funciones se analizarán en relación con las tareas correspondientes.

Al tratar sobre filosofía de la educación se impone partir de ¿qué es el hombre?, ¿en qué consiste la esencia humana? y sobre todo, ¿es el hombre educable?

Estas interrogantes conducen directamente a la función antropológica. De ellas se derivan las tareas a precisar: ¿qué somos?, en el sentido de revelar críticamente los mecanismos del proceso educativo, cuando este pasa a ser sinónimo de autogénesis y autoformación. Esta función y su correspondiente tarea contribuye a desarrollar la capacidad intrínseca que posee el hombre para educarse, a partir del principio: ser hombre es tener que educarse desde la cuna hasta la tumba.

La función epistemológica resulta esencial, pues, esta tiene que ver con los fundamentos del conocer y sobre todo, con el lenguaje de la ciencia educativa. Ella posibilita precisar, ¿qué es conocer?, ¿hasta dónde conocemos?, ¿qué es lo verdadero? y además, conlleva a ¿cómo conoce el hombre?, ¿con qué instrumentos?, al asumir también la función metodológica.

Las tareas que se desprenden de esta importante función son las siguientes:

- Analizar el lenguaje educativo. Esto significa someter al análisis minucioso el lenguaje usado por los docentes. Esta es una faena muy importante para el filósofo.
- Precisión de conceptos, juicios y razonamientos sobre educación. Resulta imprescindible definir, claramente: qué es la educación, y a partir de ahí derivar todos los conceptos y categorías que se emplean en las ciencias de la educación.
- Explicar los diversos modelos pedagógicos: para qué somos. Este particular implica analizar y valorar los principales modelos antropológicos contemporáneos que informan y vertebran las diversas teorías educativas vigentes.

La función axiológica posibilita analizar la naturaleza de los valores (ideales) y acerca de su formación, desde el punto de vista filosófico: qué debo hacer, qué es bueno, qué es malo, justo, bello, de dónde extraer normas para actuar.

Esta función está relacionada con la teleológica, pues también tiene que ver con el para qué se educa al hombre Esta última función nos indica el sentido general del proceso educativo-fin y se le asigna la tarea de indagar cuál es la interpretación o el sentido del proceso educacional.

Todo lo anteriormente expresado acerca de las funciones y las tareas de la filosofía de la educación puede resumirse en el cuadro siguiente:

Funciones	**Tareas**
Antropológica ¿Qué es el hombre?	Precisión acerca de qué somos, en el sentido de revelar críticamente los mecanismos del proceso educativo. Determinación de la capacidad intrínseca del hombre para educarse.
Epistemológica-Metodológica: ¿Qué conoce el hombre? ¿Cómo conoce el hombre?	Análisis minucioso del lenguaje usado por los educadores. Precisión de las categorías educación y otras de las ciencias de la educación. Análisis y valoración de los principales modelos antropológicos y sus vínculos con las diferentes teorías educativas. Determinación de los mecanismos por los que el hombre obtiene el conocimiento.
Axiológica: ¿Para qué se educa?	Educación en el sistema de valores a los cuales se debe aspirar.
Teleológica: (Fin)	Indicación del sentido educativo, o sea, del destino del hombre.

Los problemas esenciales de la filosofía de la educación

En íntima relación con las funciones y las tareas, se aprecian los problemas más generales que afronta la filosofía de la educación.

El destacado intelectual argentino Rissieri Frondizi considera que la filosofía de la educación, precisamente por su carácter filosófico, no puede descender a los problemas específicos de la educación y a las cuestiones metodológicas y didácticas.

El cómo educar escapa a su ámbito. Son tres los problemas de la filosofía de la educación: ¿qué es el hombre?, ¿qué es la educación?, y ¿cuáles son sus fines o ideales? Como se aprecia, solo considera las funciones:epistemológicas y teleológicas, de una manera muy general, pero no explica la función axiológica, como se hace en este análisis.

La vinculación entre las funciones, las tareas, los problemas de la filosofía de la educación se concretizan en los principales modelos actuales, que se tratarán en el capítulo siguiente.

Referencias bibliográficas

[1] Octavi Fullat: *Filosofías de la educación*, p. 2.
[2] Ángel Díaz.: *Articulaciones entre filosofía y educación*, p. 23.
[3] José Ferrater.: *Diccionario de Filosofía* (Filosofía de la educación), p. 67.
[4] Francisco Larroyo: *Sistema de la filosofía de la educación*, p. 5.
[5] Luis A. Mattos: *Compendio de didáctica general*, p. 16.
[6] José Martí: "Músicos, poetas y pintores", *La Edad de Oro*, p. 128.
[7] Octavi Fullat: Ob. cit, p. 2.

Lee, reflexiona e investiga

Siendo la ciencia de la educación un ramo tan experimental como la física o la medicina, quedaría harto defectuoso nuestro plan de Escuela Normal, si no destinase una parte del curso a la práctica de las doctrinas explicadas.

J. de la Luz y Caballero: *Escritos educativos*, t. I, p. 258.

La pedagogía es una teoría que lleva latente una filosofía. Es inconcebi-

ble una pedagogía sin una filosofía del hombre. Cuando la pedagogía se desvía de una filosofía cae en una técnica rutinaria.

D. González: *Introducción a la filosofía de la educación*, p. 22.

[...] hace falta una filosofía de la educación, un punto de vista que determine cuál es la máxima aspiración; que dé unidad de propósitos [...]

A. Echegoyen y C. Suárez: *La unidad de trabajo y el programa. Una guía para la aplicación de los cursos de estudio,* p. 7.

El acto educativo, enseñanza-aprendizaje, lo fundamentan y lo auxilian, numerosas ciencias, pero lo que se impone resaltar es que, en toda teoría educativa, debe existir la unidad de pensamiento que tiene que dar coherencia a las diferentes respuestas que se ofrezcan a todas las esferas del proceso educativo.
Ese importante papel lo juega en todo este complejo proceso la filosofía de la educación, que ofrece la brújula orientadora, la guía teórica necesaria para no perder el rumbo, en el misterioso drama de enseñar y de aprender. La filosofía de la educación es la estrella polar del acto educativo.

J. Chávez: *Filosofía de la educación (Superación para el docente),* pp. 10-11.

1. Responde a las interrogantes siguientes teniendo en cuenta los planteamientos anteriores.

a) ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la filosofía de la educación y la teoría educativa?
b) Analiza las relaciones entre filosofía, pedagogía y didáctica sobre la base de lo expuesto en el texto.
c) Establece la diferencia entre educación y pedagogía. ¿Por qué aún se mantiene el debate entre ciencias de la educación y ciencias pedagógicas?
d) Lee el artículo *Naturaleza y principios de la filosofía de la educación.* Una reflexión de la autora Marta Martínez Llantada que aparece al final del libro y responde:

- ¿Cuáles son los criterios que sobre la filosofía de la educación se aprecian en la actualidad?
- Establece una relación entre las direcciones y los principios de la filosofía de la educación que asume la autora.

Capítulo III Los principales modelos actuales de la filosofía de la educación

Toda teoría educativa, en su esencia, está sostenida por una determinada filosofía de la educación, pues, de la manera como se conciba la esencia humana, así se pretenderá formar al hombre en el proceso educativo.

Existen múltiples clasificaciones de los diferentes modelos de filosofía de la educación. Se utilizará la que permita unir las teorías educativas con sus correspondientes filosofías, que le dan sustento teórico. De esta manera, se podrá inferir, fácilmente, en cada caso: qué es el hombre, qué es la educación, para qué se educa y por qué se educa, así como las otras funciones y tareas que se le atribuyen a dicha disciplina.

Se hará, por tanto, una clasificación en tres corrientes: naturalista, social y trascendente, de acuerdo a cómo se conciba la esencia humana.[1]

La corriente naturalista

Para el naturalismo filosófico, las bases teóricas, que sustentan a las teorías pedagógicas, parten de los principios siguientes:

El hombre tiene como madre exclusiva a la naturaleza.

El ambiente y la herencia (programación genética) son determinantes en la formación de la conciencia humana.

El hombre crea la cultura y la sociedad en un sentido histórico, pero estas, en última instancia, constituyen proyecciones de la propia naturaleza.

Mediante la educación el hombre se apodera de la herencia cultural, a partir de la herencia biológica.

Una rama de la filosofía naturalista considera al hombre como un ser pasivo, que recibe, inductivamente, el conocimiento de la realidad, y el contenido de su conciencia va creciendo por agregación, pero existe otra rama, que considera al hombre activo en la construcción del conocimiento, aunque en lo que se refiere al razonamiento actúa de la misma manera.

La conciencia es producto de la influencia de la naturaleza (ambiente y herencia) y de la cultura, para convertir al hombre en un ser que responda a los intereses de esta y de la sociedad en cada momento histórico.

A partir de estos postulados se han constituido las teorías pedagógicas: Positivista, Activa o Nueva, Pragmática y Tecnológica (neopositivismo, estructuralismo y ciencismo) y, por supuesto, sus correspondientes didácticas.

Se hablará solo de la pedagogía en sus diferentes posiciones teóricas: no se hará alusión a las didácticas correspondientes.

La Pedagogía Positivista

Existen varios representantes clásicos de la Pedagogía Positivista. Entre ellos, el francés Augusto Comte (1798-1857), que es su iniciador, al introducir los términos de positivismo, espíritu positivo y sociología, que se recogen en el Curso de Filosofía Positivista entre 1830 y 1842. Este filósofo expuso una nueva concepción de la educación fundada en la ciencia.

Por otra parte, el inglés Hebert Spencer (1820-1903), resultó ser su principal exponente en lo relacionado a la educación intelectual, moral y física (1861), que durante mucho tiempo fue el texto básico de la pedagogía inglesa, y el proyecto educativo, que sustentaba, reflejaba una concepción fenoménica del conocimiento.

Los principios rectores de la Pedagogía Positivista se aprecian, claramente, en la obra del italiano Roberto Ardigó (1828-1920). Este autor expuso una síntesis de la filosofía pedagógica positivista en *Ciencia de la Educación* (1893).

En esta obra se presenta a la educación como un hecho natural, determinado por las situaciones ambientales. El determinismo de esta orientación se ve ilustrado por la definición de la naturaleza de la pedagogía y de la educación. Para él, la pedagogía es la ciencia empírica de la educación. Por esta, el hombre puede adquirir las actitudes de persona civil, de buen ciudadano y de individuo provisto de especiales habilidades, útiles, decorosas y ennoblecedoras.

La obra educativa que lleva a la creación de estos efectos proviene de la sociedad, de la familia, de los educadores profesionales, de las instituciones especiales, pero sin vulnerar las inclinaciones naturales del sujeto que aprende. Apréciese que lo determinante aquí no es lo social sino lo natural.

La labor educativa consiste en hacer que el individuo adquiera los hábitos y las habilidades que ya posee la sociedad, en general, y los órdenes distintos de los ciudadanos, en especial, que son hábitos y habilidades que no se poseen por efecto solo del nacimiento y del desarrollo espontáneo de la

vida. Hay que destacar que para el positivismo, la sociología es la ciencia a la cual se le aplica el canon de las ciencias naturales, eso es, el llamado Método Científico.

Dado el espíritu de la filosofía positivista, la pedagogía que de ella se deriva, se reduce a la descripción y a la medición de los hechos educativos, sin preocupaciones por las explicaciones teleológicas (fines) y sin pretender determinar todos los factores positivos que los producen. De aquí se deriva un marcado determinismo pedagógico. La educación no depende de la colaboración intencional entre la voluntad educativa del maestro y la voluntad educante del alumno, sino que está determinada por las matrices de la educación, propias de la constitución individual y del ambiente social. Por eso, la educación es heteroeducación y la Pedagogía Positivista estudia los determinantes de esta evolución naturalista.

En el programa de estudio se expresan, con claridad, las materias científicas, útiles para la vida, y se desprecian las humanísticas. El método se ha derivado, enteramente, de la experiencia y su aplicación es mecánica, porque las leyes de la educación consisten en la adaptación al ambiente, para la formación de los hábitos de conducta.

En la organización de las escuelas, el positivismo favorece el monopolio estatal de todas las instituciones e impulsa una enseñanza laica y agnóstica respecto a los valores espirituales, empeñada en formar al hombre práctico, adaptado al mundo de la ciencia y de la técnica.

El positivismo pedagógico al negar la libertad y la espiritualidad de la educación se reduce a un mecanismo metodológico, en el que no hay sitio para la libertad de enseñar por parte del educador, ni para la libertad de aprender por parte del alumno. Estos mismos principios pueden extenderse al neopositivismo, de aparición más reciente (entre las dos guerras mundiales).

En América Latina y en Cuba, a partir de las dos últimas décadas del siglo XIX, la Pedagogía Positivista manifestó acentuado arraigo. Existen representantes muy importantes de esta tendencia del pensamiento pedagógico, que en algunos casos, como en Cuba, se proyectaron hasta los inicios de la década de los años 30 del siglo XX, y en otros países, pudiera afirmarse, que llega hasta la actualidad.

Siempre hay que considerar que el positivismo latinoamericano y, en especial, el cubano, tuvo sus peculiaridades que lo apartan, en algunos aspectos, del esquema general anteriormente apuntado. Las razones históricas que dieron origen al pensamiento positivista en la pedagogía desaparecieron, pero ella, o algunos de sus rasgos esenciales, continuaron su dominio en todo el siglo XX, a veces, abiertamente, otras, de forma embozada y, aún hoy, se niega a desaparecer como concepción global de la educación.

El activismo, más que una doctrina, es un movimiento de escuelas nuevas, caracterizado por la aplicación de la psicología a la pedagogía sin preocupaciones teleológicas. El teórico principal fue Adolfo Ferriére, cuya obra *La Escuela Activa* (1922), es una tentativa de justificación filosófica de la pedagogía activa sobre la base de la filosófica intuicionista de Henry Bergson (1859-1941), la que se inscribe en el contexto de la crítica al positivismo, a la psicología asociacionista y al neokantismo y aparece como continuadora de un cierto espiritualismo, donde se destaca, especialmente, su enfoque vitalista y su interés por el evolucionismo, lo que se reflejó en su sentido espiritualista, primero, y, después, fue sustituido por el pragmatismo como fundamento filosófico.

A Ferriére le correspondió la elaboración de los 30 puntos de Caláis, propuestos en el año 1921 por la Liga Internacional de la Educación Nueva, que constituyen el código del activismo. Junto a él, hay que recordar a los psicólogos que trabajaron para traducir las conclusiones de la psicología experimental a premisas pedagógicas para la acción educativa y, en particular a Eduardo Claparéde, en Europa, y a G. Stanley Hall, en los Estados Unidos.

Las características generales de la llamada Pedagogía Activa son las siguientes:

Mientras el naturalismo positivista se detiene en el ámbito biológico de las necesidades, el naturalismo activo se eleva al nivel psicológico de los intereses, pero entendidos como subjetivos y que emergen del educando. Por tanto, el activismo no consiste en hacer interesante la materia, sino en interesarse por el alumno y por sus actividades.

Tanto, las necesidades del positivismo, como, los intereses del activismo se entienden como respuestas al ambiente, por lo que siempre se considera a la conducta humana como una reacción al mismo, y no se va muy lejos de la psicología de los reflejos.

Los intereses del activismo no son más que la psicologización de las necesidades del positivismo.

En el plan didáctico es necesario determinar los llamados centros de interés referidos a las necesidades, los que no hay que confundir con los centros de argumentos, entendidos objetivamente. De modo que la escuela activa logrará su fin cuando los intereses (necesidades) de los educandos se conviertan en intereses-guías de la obra del educador, según lo planteó María Montessori.

Mientras que el positivismo le confiere un papel importante a la instrucción, a la formación de la mente, en esto es heredero del iluminismo fran-

cés, la escuela activa es más bien voluntarista, y pone la primacía de la educación en querer activar y desarrollar al hombre en todas sus capacidades.

Es necesario destacar que la escuela nueva o activa, más tarde, fue fundamentada, principalmente, por el pragmatismo, que le imprimió un gran desarrollo, dentro de sus fundamentos idealistas subjetivos.

La educación no es para el activismo; preparación para la vida, sino, vida misma, por lo que no se considera al niño en función del adulto, sino, por sí mismo, o sea, puerocentrismo: educación del niño por medio del niño.

La escuela ya no es una academia de conferencias del maestro que tiene una verdad que enseñar, sino este es un guía para la orientación de la experiencia del alumno.

La Pedagogía Activa posee las características siguientes: es funcional, ya que se realiza mediante el trabajo, el juego y la búsqueda, pero hay que tener en cuenta que la lectura y el estudio para ello no es lo principal; es natural, por poner en contacto al niño con la naturaleza (la escuela al aire libre) y según los impulsos naturales del alumno; es comunitaria, porque educa por medio de los grupos para la vida democrática e individualizada, según las capacidades de cada uno. La disciplina es el resultado de la acción, en el sentido de que dónde hay activismo, según los intereses del alumno, hay autogobierno y autonomía. Se plantea que la indisciplina surge cuando la clase o el ejercicio no se corresponden con los intereses del alumno. En su agnosticismo, el activismo propugna la escuela neutra en lo que se refiere a los valores, limitándose a una religiosidad natural genética.

En conclusiones, la escuela activa tiene méritos notables, en el plano de la metodología, pero no se ocupa de los fines de la educación. La imposibilidad de fijar el *thelos* (fin) supremo de la educación es consecuencia de la separación de la pedagogía, de la filosofía, la cual ha sido reducida a su función metodológica.

Hay que entender que los principios de la Escuela Nueva se mezclan con la otra tendencia naturalista que se analizará a continuación: la Pedagogía Pragmática, así como con el cognitivismo de Jean Piaget (1896-1980), referido a la teoría psicológica del aprendizaje.

La Pedagogía Pragmática

Para el pragmatismo: el arte, la literatura, la historia, solo valen, en tanto, se conviertan en ciencias sociales, mediante el empleo del llamado método científico, en el proceso investigativo, el que es propio de las ciencias naturales.

La Pedagogía Pragmática puede considerarse como una pedagogía activa radical, porque se considera a la acción como un fin en sí misma, en cuanto a que todo resultado es, en definitiva, premisa de una acción ulterior.

Por eso, la educación coincide con la vida y dura toda la vida, y se resuelve en una experiencia, continua (educación permanente).

El pragmatismo entiende la experiencia como activa y prospectiva, y no cómo búsqueda de un principio anterior y constitutivo de los hechos, sino como producción de un hecho, creación de su ley, y por estas razones, la verdad no es más que una previsión y su garantía le da el resultado, el éxito de la acción.

El pragmatismo norteamericano da a la acción una facultad eminentemente utilitaria y, por eso vale, solo, si se logran mejorar las condiciones de la humanidad (mayorismo). No se trata de una experiencia racional calculada, lógica y matemáticamente, sino de una experiencia indiferenciada, en la que se encuentran, juntos, elementos lógicos y alógicos y el preconsciente y el subconsciente tienen tanto valor como lo consciente.

En su antiintelectualismo, el pragmatismo llega a dar valor pedagógico, más, que a la conciencia de los ideales y hacia la orientación, los valores, a la acción vitalista e irracional, por lo que se conformaría más con el hacer, que con el reflexionar, con el obrar, más, que con el pensar. Se llega así al problematicismo, en lo que se refiere al programa y al tecnicismo en relación con el método de la educación. Las materias de estudio ya no son lo que se debe estudiar, la verdad que hay que aprender, sino aquello, con lo que se resuelve una situación práctica dada, el método para obrar y cómo tener éxito.

Así, las materias de estudio valen según su grado de utilidad práctica. De esta falta de jerarquía de valores, se deriva, en definitiva, un nuevo enciclopedismo, en el sentido, de que siempre hay que estar informados sobre todo lo que sirve para la vida actual y, la cultura no tiene límites ni estructuras esenciales, sino que se renueva continuamente, según las exigencias del momento, porque existen valores definidos que trascienden el devenir (relativismo historicista).

Por lo que se refiere al método, la función del educador es la de un técnico, porque ya no tiene nada que enseñar, solo debe asistir a la experiencia del alumno, al proporcionarle el material y guiarle en el uso de los instrumentos de investigación.

La educación se reduce a mejorar, indefinidamente las condiciones de la vida de la sociedad.

En esta perspectiva sociológica, el pragmatismo da mucha importancia a la educación social, mediante la actividad del grupo, pero tiende a construir la reciprocidad de los individuos solo sobre la base del intercambio de actividades, no sobre la sociabilidad natural común, que se expresa desinteresadamente.

El resultado de la educación pragmática es: un hombre altamente especializado, pero, desprovisto de esa humanidad y liberalidades que solo pueden derivarse de la cultura humanista y de los valores desinteresados.

La Pedagogía Tecnológica

La pedagogía ha terminado siendo, para muchos especialistas, un conjunto de técnicas eficaces para la modificación del comportamiento, esto sin contar con la finalidad de conducirlo a conductas calificadas como deseables. Esas tecnologías descansan sobre las aportaciones de ciencias concretas, como son: la biología, la política, etc. La pedagogía es ahora tecnociencia. Son múltiples las obras que aparecen con el título, más o menos explícito de Tecnología educativa.

Detrás de esta perspectiva, particularmente, cuando es exclusiva, se esconde, también, una determinada concepción del hombre. Se pretende apuntar en el tratamiento de este tema a la antropología filosófica, que legitima, racionalmente, la reducción de la educación a tecnociencia.

La Pedagogía Tecnológica, de base naturalista, se abre en una serie de afluentes que coinciden, en gran medida, en sus principios, como son: cienCismo, estructuralismo, neopositivismo y tecnicismo, que poseen, en común, el hecho de reducir al ser humano a puro dato, hecho o fenómeno. El hombre es aquello que las ciencias pueden saber de él, y aquello que las tecnologías pueden hacer de él. El ser humano carece de intimidad o, cuando menos, el sujeto o conciencia no cuenta. Cada uno de estos meandros del tecnologicismo ofrece aportaciones diferentes.

En estos casos se confunde pedagogía con didáctica, pues es la ciencia de la educación por excelencia: la pedagogía se reduce a un sistema de técnicas y, prácticamente, desaparece como saber y como reflexión, y la propia didáctica queda, si le queda algo, reducida a pura tecnología educativa.

En resumen, el naturalismo en sus variaciones: positivista, activista, pragmática y tecnológica tiene como inútil al programa preconcebido fuera de los intereses del alumno, excluye, de hecho, la influencia directa del educador, reducido a asistir al desarrollo del sujeto, pero, sobre todo, niega el fin del programa educativo. Se reduce la educación a un proceso natural, es decir, al desarrollo y no a la formación.

La educación se reduce a la pura experiencia, sin un criterio de elección y de juicio que trascienda el devenir de los acontecimientos humanos, y la tarea de la pedagogía consiste en la orientación del devenir hacia valores absolutos y definitivos, lo que se resuelve en la interpretación efectiva de las realidades contingentes, cambiables, continuamente, sin causa ni fin.

La corriente social

Para la corriente social la formación de la conciencia individual presenta matices diferentes a la naturalista.

El hombre tiene como madre a la cultura y a la sociedad. Esto no significa que no se tenga en cuenta el ambiente y la herencia, pero se llega a minimizar. En realidad existe el determinismo social en la formación del hombre. Resulta más evidente en la pedagogía socialista, que en la funcionalista, en la que tiene un mayor peso lo relativo al papel de la naturaleza en la formación del hombre. Para la corriente social se pueden apreciar los puntos de vista siguientes:

- El hombre crea la cultura y la sociedad históricamente condicionadas. Estas, se convierten en la segunda naturaleza del hombre.
- Mediante la educación el hombre se apodera de la herencia cultural a partir de la propia cultura y de la sociedad.
- En la tendencia social socialista el sujeto es un ser activo en el proceso de construcción del conocimiento.

La significación de la enseñanza, en una parte de la corriente social, al transmitir la herencia histórico-cultural es desarrolladora, lo que no aparece en la corriente naturalista, en ninguna de sus manifestaciones o tendencias. No se niega la maduración natural de las estructuras mentales, pero la enseñanza, bien organizada y dirigida, y el intercambio del sujeto con otros, tiene la posibilidad de que en el proceso del aprendizaje, el sujeto adquiere más desarrollo que el que poseía al iniciar el estudio.

Por eso, se considera que la enseñanza, concebida y acometida adecuadamente, debe adelantarse al desarrollo para favorecerlo. Este es el aporte más significativo que hace la escuela histórico-cultural a la formación de la conciencia del hombre, y por supuesto, debido a los estudios y experimentos del psicólogo soviético L. S. Vigotski y sus seguidores.

En este caso la conciencia es un producto de la existencia y no a la inversa, como ya alertaba Carlos Marx. Realmente, resulta cierto que en cuanto al contenido de la conciencia, este proceso es tal y como lo aprecia el marxismo. No hay conciencia sin existencia. El ser social determina la conciencia social. Estos criterios son esenciales para entender, después, a otras tendencias del pensamiento filosófico, como el personalismo.

Las pedagogías de base social son, fundamentalmente, la socialista y la social burguesa, representada por el funcionalismo de John Dewey. Dentro de la corriente social de la pedagogía se puede ubicar al Movimiento de la Escuela Popular, hecho pedagógico, exclusivamente, latinoamericano, que posee aún, en la actualidad, una cierta indefinición teórica y que tiene al brasileño Paulo Freire (1921-1997) como uno de sus representantes más genuinos. Como se aprecia la corriente social tiene tendencias de diferentes posiciones filosóficas, como los son: el marxismo-leninismo y el instrumentalismo deweyano.

La presencia de la educación de base social se encuentra en las obras de los filósofos: Platón, de la antigua Grecia (427-343 a.n.e.), y de Tommaso Campanella (1568-1639), perteneciente al período renacentista italiano, entre otros pensadores. Esta concepción fue desarrollada y consolidada por los clásicos del marxismo.

Los principios de una educación pública social socialista fueron enunciados por Carlos Marx (1818-1883) y Federico Engels (1820-1895) y desarrollados, entre otros, por Vladimir Illich Lenin (1870-1924) y por importantes intelectuales a inicios del siglo XX y en etapas posteriores.

En realidad Marx y Engels nunca realizaron un análisis sistemático de la escuela y de la educación. Sus ideas en este sentido se encuentran diseminadas a lo largo de varios de sus trabajos. La problemática educativa fue colocada en forma ocasional, fragmentaria, pero siempre en el contexto de la crítica de las relaciones sociales burguesas y de las orientaciones principales para su modificación.

En el *Manifiesto del Partido Comunista (1848),* defienden la educación pública y gratuita para todos los niños, basada en los principios siguientes:

- Eliminación del trabajo de ellos en la fábrica.
- Asociación entre educación y producción material.
- Educación politécnica que conduce a la formación del hombre omnilateral, al abarcar tres dimensiones: mental, física y técnica, adecuadas a la edad de los niños, jóvenes y adultos.
- Inseparabilidad de la educación y la política, y de la articulación entre el tiempo libre y el tiempo de trabajo, es decir: el trabajo, el estudio y el entrenamiento.[2]

Mijail Bakunin (1814-1876) propuso la lucha contra el elitismo educacional de la sociedad burguesa, la cual consideró inmoral. El español Francisco Ferrer la Guardia (1859-1909), seguidor de Bakunin, defendió una educación: racional, laica, integral y científica, basada en cuatro principios:

- La ciencia y la razón.
- El desarrollo armónico de la inteligencia, la voluntad, lo moral y lo físico.
- El ejemplo y la solidaridad.
- La adaptación de los métodos a la edad de los educandos.

No olvidar que Ferrer es considerado uno de los más importantes educadores de habla hispana, con un definido pensamiento pedagógico antiautoritario y social.

V. I. Lenin atribuyó gran importancia a la educación en el proceso de transformación social. Pudo experimentar, en la práctica, la aplicación de las ideas del socialismo en la educación, y por supuesto, en todas las esferas de la sociedad.

El propio Lenin consideró el importante papel de la educación y afirmó que: la educación burguesa, que tanto criticaba, era mejor que la ignorancia. En este sentido analizó que la educación pública debería ser eminentemente política y afirmaba: "[...] nuestro trabajo en el terreno de la enseñanza es la misma lucha para derrotar la burguesía; declaramos, públicamente, que la educación al margen de la vida, al margen de la política es falsedad e hipocresía [...]"[3]

Después, vinieron una serie de pensadores que enriquecieron las bases de la Pedagogía Social Socialista. Entre ellos encontramos a Pistrak, quien decía, parafraseando a Lenin que: sin teoría pedagógica revolucionaria no podría haber práctica revolucionaria. Desarrolló una amplia concepción de la Pedagogía Socialista basada en los clásicos del marxismo.

También es de considerar la obra de Anatoli V. Lunacharski (1875-1933), que pasando por una larga crisis de conciencia y, después, de permanecer en el exilio, regresó a la URSS y fue por 12 años Comisario del pueblo en materia educativa.

Igual referencia se puede hacer a los aportes de Antón S. Makarenko (1888-1939) a la educación, aunque hay que precisar que se dedicó más al proceso educativo propiamente dicho que al instructivo.

La labor pedagógica de Makarenko quedó reflejada de un modo magistral en sus obras *Poema pedagógico* y *Banderas en las torres*, en las que revela la esencia de su postura educativa: el papel del colectivo, la importancia del trabajo con significación social y productiva y el reconocimiento de la autoridad del educador.

El investigador Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), fue el fundador del enfoque histórico-cultural, de gran significación para las teorías educativas en la actualidad. El énfasis colocado por Vigotski en relación con el papel determinante de los factores sociales para el desarrollo psíquico, unido al sistema de leyes, principios, categorías y conceptos elaborados por él, entre los que se destacan la ley genética general del desarrollo, la mediación de lo psíquico, la situación social del desarrollo y la zona de desarrollo próximo, conforman la columna vertebral de la proyección vigotskiana, de la que hoy se nutren orientaciones y propuestas pedagógicas y didácticas en búsqueda de respuestas y pautas que favorezcan las posibles soluciones a los retos educativos actuales.

No se pueden dejar de mencionar los aportes de Antonio Gramsci (1891-1937), que fue defensor de la escuela socialista y criticó a la burgue-

sa por sus limitaciones. Se destaca su proyección del marxismo hacia planos diferentes de los que se habían enfatizado hasta el momento.

En fin, la Pedagogía Socialista tuvo sus clásicos y sus seguidores, dentro y fuera de la URSS. En las ciencias psicológica y pedagógica se hicieron grandes aportes; pero con el tiempo, la enseñanza social socialista fue cayendo en la ortodoxia, en el partidismo subjetivo —tan criticado por Lenin en su momento—, y en el voluntarismo, que lo fue petrificando. En este sentido, la Pedagogía Socialista se constituyó en una praxis y en una organización educativa de un partido político, más que en una teoría pedagógica. Los aportes a la teoría social socialista se pueden apreciar en Cuba y en otros lugares, como se analizará en el capítulo IV.

Pedagogía Funcionalista

En general, la Pedagogía Social Burguesa está centrada en el pragmatismo norteamericano. Este particular la ubica en el naturalismo pedagógico, pero los aportes de John Dewey (1859-1952), la inclinaron hacia un plano social que no lo posee el pragmatismo clásico y por eso se incluye en esta tendencia. Es por eso, que el ejemplo de la Pedagogía Social Burguesa está contenido en el pensamiento de Dewey y de sus seguidores más destacados, dentro y fuera de los Estados Unidos.

Dewey, filósofo, psicólogo y pedagogo liberal norteamericano ejerció gran influencia sobre la pedagogía contemporánea. El fue el defensor de la Escuela Activa, que proponía el aprendizaje mediante la actividad personal del alumno. Su filosofía de la educación fue determinante para que la Escuela Nueva se propagara por casi todo el mundo.

Dewey practicó la crítica contundente a la obediencia y a la sumisión, hasta entonces cultivadas en las escuelas. Él, las consideraba verdaderos obstáculos para la educación. Por medio de los principios de la iniciativa, originalidad, cooperación, pretendía liberar las potencialidades del individuo frente a un orden social que, en lugar de ser cambiado, debería ser progresivamente perfeccionado. Así, traducía para el campo de la educación el liberalismo político-económico de los Estados Unidos.

Aunque varios aspectos de la teoría de Dewey sean similares a la pedagogía del trabajo-pragmatismo, su discurso se presentaba bastante genérico, aunque no se cuestionaba las raíces de las desigualdades sociales. Dewey daba prioridad al aspecto psicológico de la educación en perjuicio del análisis de la organización capitalista de la sociedad, como factor esencial para la determinación de la estructura educacional. A pesar de sus posiciones político-ideológicas, Dewey construyó ideas de carácter interesante, como

el autogobierno de los estudiantes, la discusión sobre legitimidad del poder político, además, de la defensa de la escuela pública y activa.

Estas consideraciones provocaron que el pensador se apartara del naturalismo sin abandonarlo totalmente, y le confiere importancia al elemento social de la educación. Reflejándolo en sus obras: *Vida y educación*; *Democracia y educación*; *Escuela y sociedad* y *Experiencia y educación*, que parte de una impronta social indiscutible, que no la posee el pragmatismo considerado clásico.

Movimiento de la Educación Popular

En América Latina, en la década de los 60, se formó, y después se consolidó el llamado Movimiento de la Educación Popular, que surgió por necesidades históricas regionales y que puede, por sus aportes, considerarse una variante de la pedagogía social propia del tercer mundo. Es una visión de la educación para los desposeídos. Este movimiento ha estado falto de una conceptualización teórica precisa, encontrándose entre sus fundamentos: el realismo pedagógico, el humanismo cristiano, elementos del existencialismo, del socialismo utópico y hasta del marxismo.

Los aportes esenciales han sido: una teoría de la comunicación muy propia, la investigación-acción participativa y las herramientas participativas para dinamizar los procesos del conocimiento.

Freirismo

Uno de los representantes más destacados ha sido el educador Paulo Freire (1921-1997), considerado el creador de un sistema de aprendizaje que ha pasado por una serie de etapas en su pensamiento. Además, ha denominado a la Educación Popular de diferentes maneras, pero siempre con la misma esencia: pedagogía del oprimido, educación bancaria, pedagogía de la indignación, pedagogía de la esperanza y la pedagogía de la autonomía, etcétera.

Si se generalizan los postulados del pensamiento de Freire, sus aportes a la educación popular consisten en que esta:

- no es ni será nunca neutra, pues está siempre al lado de los oprimidos.
- como práctica de la libertad, se concretiza en el diálogo y la problematización.
- es un acto comunitario en el sentido de que nadie educa a nadie, sino que los hombres se educan en comunidad; la naturaleza del proceso educativo es política; las condiciones político-sociales ponen en marcha ese tipo de educación.

- se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular.

Como resulta evidente en sus obras, el pensamiento de Freire fue evolucionando hasta radicalizarse, pero siempre dentro de su posición filosófica inicial. En la actualidad, existen intelectuales que tratan de darle a la educación popular una fundamentación marxista muy actualizada.

El movimiento de la educación popular, que tiene plena vigencia en América Latina, es un aporte del pensamiento latinoamericano a la educación. En las décadas de los años 70 y 80 se consolidan las diferentes líneas existentes de la educación popular. Aparece el Proyecto Alternativo que se expresa como una opción para educar en la participación democrática, la autogestión, la educación socialmente productiva y liberadora; además, se resalta, en todo momento, el papel de la comunicación dialógica, la investigación cualitativa, las comunicación y las técnicas participativas como aportes de la llamada pedagogía no directiva.

Las tres dimensiones de la participación: la educacional, la comunicacional y la social y política, tienen, pues, una clara dirección convergente: la democratización.

Como se aprecia, este modelo educativo resulta muy complejo, porque si bien es cierto, existe, evidentemente, un intento muy legítimo de buscar un camino latinoamericano a los problemas científicos de la educación, este, se ha producido, a la vez, y por separado, entre las tendencias escolarizadas y no escolarizadas de la educación, desconociéndose mutuamente, los aportes, que en cada caso, se han logrado, quedándose fuera de análisis, en uno, y en otro caso, aspectos importantes a tener en cuenta. Se podría pensar, que este proyecto alternativo ha alcanzado un primer nivel de generalización, y que urge completar esa labor teórica.

La corriente trascendente

Se ha hablado de la corriente naturalista y social de la educación, y sobre todo de las tendencias pedagógicas con estas filiaciones, que comparten cada una de las manifestaciones de la esencia humana que se han presentado.

Existe una corriente diferente a estas, que resulta ser la que se ha llamado trascendente. ¿Por qué se ha llamado así? Porque el origen del hombre y su esencia misma es trascendente, está en Dios, no en la naturaleza ni en la sociedad. Esta corriente no niega el papel de lo natural y de lo social en la formación y desarrollo del hombre.

En esta corriente están: el neotomismo, el espiritualismo y el personalismo.

En relación con el personalismo, se pueden hacer las apreciaciones siguientes:

- El hombre tiene como madres a la naturaleza y a la cultura (sociedad), pero tiene un padre: la conciencia universal, que es primera en relación con la existencia. Por estas razones, el personalismo es una tendencia idealista objetiva. De aquí parte su raigal diferencia con el marxismo, y con las posiciones idealistas subjetivas, como el positivismo y el pragmatismo, aunque, hoy por hoy, se acerca a posiciones neokantianas.
- El ambiente y la herencia, así como la cultura y la sociedad juegan su papel en el desenvolvimiento de la conciencia individual.
- No se niega que el hombre crea la cultura, y la sociedad y estas recrean al hombre. Se dice: que el hombre es padre e hijo, a la vez, de la cultura.
- La educación es la vía esencial para la formación de la conciencia individual y social.
- Se considera al hombre activo en la construcción del conocimiento. Se puede aceptar el carácter desarrollador que pueda tener la enseñanza.
- Se está de acuerdo con que el contenido de la conciencia es como lo afirma el marxismo, pero, en el hombre, existe un grano proveniente de la conciencia universal: espíritu, alma o persona, como es llamado.
- Ese elemento que existe en el hombre no está demostrado por la ciencia actual y pertenece a la fe y no a la epistemología; tiene un carácter liberador del hombre.
- La conciencia individual tiene un elemento, como ya se dijo, que no es producto de la naturaleza ni de la cultura, aunque se puede cultivar y revelar a través de ellas.
- La historicidad es muy importante para esta tendencia personalista, pues, la orientación del hombre es la trascendencia, en última instancia.
- La heteroeducación se tiene que convertir en autoeducación.

Sobre estos presupuestos se construyen los principios de la pedagogía y de la didáctica personalistas.

La Pedagogía Personalista

El hombre en la pedagogía naturalista y en la social es considerado como un individuo que proviene, o bien, de la evolución natural o de la social, como una parte del todo cósmico de la sociedad. En el personalismo, por el contrario, se considera que el hombre nace con alma o espíritu, y por eso, es una persona desde su misma concepción. El alma del hombre posee voluntad, concien-

cia y libertad. Es superior a la naturaleza en la que vive y de la que vive: y superior a la sociedad en la que actúa, porque viene de Dios y vuelve a él, después de una gran prueba: la vida. No se niegan los niveles anteriores, pero se les trasciende, porque se considera al hombre como un valor en sí mismo, como un fin, que tiene dignidad y que nunca, por tanto, puede ser tratado como medio.

El destacado filósofo y escritor español Fernando Sabater (1947), en su obra: *El valor de educar*, considera a la educación en el mismo sentido de valor que le designa al hombre el personalismo como tendencia pedagógica. Para el personalismo, el hombre es, en última instancia, una persona espiritual, que está ligada, pero no determinada por su naturaleza física y por su ambiente social.

La educación, por tanto, no puede considerar al hombre como un instrumento para el dominio de la naturaleza o para la construcción de la sociedad, sino que debe considerarlo como un fin, más aún, como fin de su acción.

Hay que aclarar que la persona no es autosuficiente, tiene una limitación intrínseca, que está subordinada a la ley que se deriva de su ser. La educación es un esfuerzo autoconstructivo para sacar, a partir de los condicionamientos físicos, psíquicos y socioambientales, la libertad espiritual de la persona. En este caso no se está rechazando, el activismo, sino que se considera como activismo espiritual, en el sentido de que solo la persona, consciente y libre, puede ser verdaderamente activa.

No se rechaza la socialización, sino que se funda sobre la persona, que queda como centro de la acción educativa, y así, se tiene un personalismo, en el fin, en el método, en el contenido, y en la organización de la educación.

En cuanto a la función teleológica del personalismo, el fin del proceso pedagógico es la persona completa, según la individualidad de su situación social. El fin de la educación, pues, no es el conocer (escuela tradicional) o el de hacer (escuela activa), o el de aprender a convivir (escuela socialista), sino el ser escuela personalista: Aprendemos para vivir mejor, para ser mejores.

En cuanto a la función metodológica, se refiere al hecho de que solo la persona puede educar a la persona; las ayudas didácticas, las técnicas metodológicas, las máquinas para enseñar, no pueden sustituir la acción personal del educador. Hablar de una escuela en la que el maestro no sea maestro es un contrasentido. Esta educación solo se logra con la colaboración de muchos hombres, porque en cada uno se expresa solo un aspecto de la humanidad.

La corriente trascendente de la educación se presenta, además, en dos tendencias principales de pensamiento: el neotomismo y el espiritualismo. El primero, traduce en términos pedagógicos el realismo clásico cristiano, la filosofía del ser de Aristóteles y de Santo Tomás; el segundo, presenta diversas variaciones que van desde el espiritualismo cristiano, que renueva la tradición platónico-agustiniana, hasta el existencialismo humanista, desde el espiritualismo moralista neokantiano hasta la filosofía de los valores.

En esta corriente están: el neotomismo, el espiritualismo y el personalismo.

En relación con el personalismo, se pueden hacer las apreciaciones siguientes:

- El hombre tiene como madres a la naturaleza y a la cultura (sociedad), pero tiene un padre: la conciencia universal, que es primera en relación con la existencia. Por estas razones, el personalismo es una tendencia idealista objetiva. De aquí parte su raigal diferencia con el marxismo, y con las posiciones idealistas subjetivas, como el positivismo y el pragmatismo, aunque, hoy por hoy, se acerca a posiciones neokantianas.
- El ambiente y la herencia, así como la cultura y la sociedad juegan su papel en el desenvolvimiento de la conciencia individual.
- No se niega que el hombre crea la cultura, y la sociedad y estas recrean al hombre. Se dice: que el hombre es padre e hijo, a la vez, de la cultura.
- La educación es la vía esencial para la formación de la conciencia individual y social.
- Se considera al hombre activo en la construcción del conocimiento. Se puede aceptar el carácter desarrollador que pueda tener la enseñanza.
- Se está de acuerdo con que el contenido de la conciencia es como lo afirma el marxismo, pero, en el hombre, existe un grano proveniente de la conciencia universal: espíritu, alma o persona, como es llamado.
- Ese elemento que existe en el hombre no está demostrado por la ciencia actual y pertenece a la fe y no a la epistemología; tiene un carácter liberador del hombre.
- La conciencia individual tiene un elemento, como ya se dijo, que no es producto de la naturaleza ni de la cultura, aunque se puede cultivar y revelar a través de ellas.
- La historicidad es muy importante para esta tendencia personalista, pues, la orientación del hombre es la trascendencia, en última instancia.
- La heteroeducación se tiene que convertir en autoeducación.

Sobre estos presupuestos se construyen los principios de la pedagogía y de la didáctica personalistas.

La Pedagogía Personalista

El hombre en la pedagogía naturalista y en la social es considerado como un individuo que proviene, o bien, de la evolución natural o de la social, como una parte del todo cósmico de la sociedad. En el personalismo, por el contrario, se considera que el hombre nace con alma o espíritu, y por eso, es una persona desde su misma concepción. El alma del hombre posee voluntad, concien-

cia y libertad. Es superior a la naturaleza en la que vive y de la que vive: y superior a la sociedad en la que actúa, porque viene de Dios y vuelve a él, después de una gran prueba: la vida. No se niegan los niveles anteriores, pero se les trasciende, porque se considera al hombre como un valor en sí mismo, como un fin, que tiene dignidad y que nunca, por tanto, puede ser tratado como medio.

El destacado filósofo y escritor español Fernando Sabater (1947), en su obra: *El valor de educar*, considera a la educación en el mismo sentido de valor que le designa al hombre el personalismo como tendencia pedagógica. Para el personalismo, el hombre es, en última instancia, una persona espiritual, que está ligada, pero no determinada por su naturaleza física y por su ambiente social.

La educación, por tanto, no puede considerar al hombre como un instrumento para el dominio de la naturaleza o para la construcción de la sociedad, sino que debe considerarlo como un fin, más aún, como fin de su acción.

Hay que aclarar que la persona no es autosuficiente, tiene una limitación intrínseca, que está subordinada a la ley que se deriva de su ser. La educación es un esfuerzo autoconstructivo para sacar, a partir de los condicionamientos físicos, psíquicos y socioambientales, la libertad espiritual de la persona. En este caso no se está rechazando, el activismo, sino que se considera como activismo espiritual, en el sentido de que solo la persona, consciente y libre, puede ser verdaderamente activa.

No se rechaza la socialización, sino que se funda sobre la persona, que queda como centro de la acción educativa, y así, se tiene un personalismo, en el fin, en el método, en el contenido, y en la organización de la educación.

En cuanto a la función teleológica del personalismo, el fin del proceso pedagógico es la persona completa, según la individualidad de su situación social. El fin de la educación, pues, no es el conocer (escuela tradicional) o el de hacer (escuela activa), o el de aprender a convivir (escuela socialista), sino el ser escuela personalista: Aprendemos para vivir mejor, para ser mejores.

En cuanto a la función metodológica, se refiere al hecho de que solo la persona puede educar a la persona; las ayudas didácticas, las técnicas metodológicas, las máquinas para enseñar, no pueden sustituir la acción personal del educador. Hablar de una escuela en la que el maestro no sea maestro es un contrasentido. Esta educación solo se logra con la colaboración de muchos hombres, porque en cada uno se expresa solo un aspecto de la humanidad.

La corriente trascendente de la educación se presenta, además, en dos tendencias principales de pensamiento: el neotomismo y el espiritualismo. El primero, traduce en términos pedagógicos el realismo clásico cristiano, la filosofía del ser de Aristóteles y de Santo Tomás; el segundo, presenta diversas variaciones que van desde el espiritualismo cristiano, que renueva la tradición platónico-agustiniana, hasta el existencialismo humanista, desde el espiritualismo moralista neokantiano hasta la filosofía de los valores.

Como se aprecia han llegado al siglo XXI, con variaciones y ajustes, diez modelos de hombre, que han dado lugar a igual número de tendencias pedagógicas. Estos son: el positivista, el activo, el pragmático, el tecnocrático, el marxista, el funcionalista, el de la educación popular, el personalista, el neotomista y el espiritualista. Todos están concebidos a partir de una filosofía de la educación determinada. ¿Eso es lo único?

Al tercer milenio han arribado otras concepciones, que si bien no constituyen hasta el momento, filosofías de la educación, están presentes en la discusión y el quehacer de las ciencias de la educación en el presente. Se está haciendo referencia a: los constructivismos, al pensamiento complejo, la teoría de la diversidad, la teoría crítica o crítico-social, el existencialismo pedagógico y la postmodernidad.

Estas, y otras, que se afanan por desarrollarse, complejizan el estudio de la filosofía de la educación y sus modelos, al concluir la primera década del siglo XXI.[4]

Referencias bibliográficas

[1] Este capítulo ha sido tomado, con las adecuaciones pertinentes, de la obra de Justo A. Chávez y otros: *Corrientes y Tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la didáctica en América Latina y Cuba,* Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2009.

[2] Carlos Marx y Engels: "Manifiesto comunista", *Obras Escogidas,* t. 1, p. 47.

[3] Vladimir Illich Lenin: *La instrucción pública,* p.70.

[4] Para profundizar en los movimientos de pensamiento: constructivismo, pensamiento complejo, teoría de la diversidad, existencialismo pedagógico, postmodernidad, teoría crítica o crítico-social, consúlte la obra de Justo A. Chávez y otros: *Corrientes y Tendencias a inicio del siglo XXI de la Pedagogía y la didáctica en América Latina y Cuba,* Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2009.

Lee, reflexiona e investiga

El genio de Marx y Engels consiste precisamente en que durante un período muy largo, de casi medio siglo, desarrollaron el materialismo, impulsaron una dirección de la filosofía y no repitieron las cuestiones gnoseológicas ya resueltas, sino que aplicaron consecuentemente y demostraron cómo debe aplicarse este mismo materialismo a las ciencias

sociales barriendo de un modo implacable, como si fueran inmundicias, los absurdos, el galimatías enfático y presuntuoso, las innumerables tentativas de 'descubrir' una 'nueva' línea en filosofía de inventar una 'nueva' dirección, etc. El carácter verbal de semejantes intentos, el juego escolástico de los nuevos 'ismos' filosóficos, el oscurecimiento del fondo de la cuestión por medio de sutilezas rebuscadas, la incapacidad de comprender y de imaginarse con claridad la lucha de las dos direcciones fundamentales en gnoseología: he aquí lo que Marx y Engels persiguieron y combatieron en el transcurso de toda su actividad.

V. I. Lenin: "Los partidos en filosofía y los filósofos acéfalos", *Materialismo y empiriocriticismo, en Selección de textos Carlos Marx, Federico Engels y Vladimir I. Lenin,* t. I, p. 180.

Marx y Lenin constituyen precisamente esas dos personalidades humanas que marcaron el paso de la prehistoria a la historia de la humanidad. Pero a Lenin le tocó la posibilidad no solo de desarrollar la teoría, sino que encontró el campo de acción concreto y la oportunidad de llevarla a la práctica.
Defendió la doctrina de Marx frente a todas las mixtificaciones, tergiversaciones y deformaciones.
¡Con qué clarividencia combatió desde los primeros instantes las corrientes economistas, a los llamados marxistas legales, a los oportunistas, a los revisionistas!

Fidel Castro: "Discurso en el Centenario de Lenin el 22 de abril de 1970", en *Selección de textos Carlos Marx, Federico Engels y Vladimir I. Lenin,* t. I, p. 8.

1. Responde a las interrogantes siguientes teniendo en cuenta los planteamientos anteriores.

a) Sobre la base de las funciones y tareas de la filosofía de la educación que se asumen en este texto realice un estudio comparativo entre los modelos que se presentan.
b) Compara los postulados generales de la Pedagogía Social Socialista y el personalismo.
c) Localiza el libro *Filosofía de la Educación. Superación para el docente,* y estudia los postulados esenciales de la filosofía de la educación marxista que aparecen entre las pp. 34 y 35 y responde:

- ¿Cómo puedes demostrar que los supuestos teóricos que se exponen tienen relación con las funciones de la filosofía de la educación asumidos por los autores del texto?

Capítulo IV Filosofía y educación en Cuba

En Cuba, la historia del pensamiento filosófico y el educativo marchan unidos. Al preguntarse cuándo apareció la pedagogía como ciencia hay que recorrer el camino filosófico que va guiando las reflexiones sobre el hecho educativo hasta convertirlo en saber científico. Este tiene como componentes esenciales: el conocimiento, la praxis, el valor y la comunicación. Estos elementos constituyen los fundamentos de los saberes.

En cuanto a la pedagogía como ciencia, el padre José Agustín Caballero (1762-1835) y el también sacerdote Félix Varela y Morales (1788-1853) abren el camino, pero fue José de la Luz y Caballero (1800-1862), el que llevó a la pedagogía a un *status* cercano a la ciencia, en la primera mitad del siglo XIX.

Con la aparición del enfoque positivista, en las dos últimas décadas del siglo XIX, se consolidó, en Cuba, la pedagogía como ciencia empírica.

Se pueden recorrer las etapas históricas con este fin, con la idea de darle coherencia al análisis que se realiza.

Desde fines del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX, se aprecia un pensamiento liberal, ilustrado y humanista, que va adquiriendo originalidad en el quehacer de figuras como, el padre Agustín, Varela y Luz. El pensamiento filosófico-educativo tiene como objetivo, en ese momento: fortalecer la conciencia de la cubanía naciente y profundizarla. Las ideas se encuentran en franco combate con las necesidades de cambios, en medio, por supuesto, de condiciones muy adversas: el estatuto colonial de Cuba, que desarrollaba un pensamiento filosófico y educativo hispano-escolástico. Enseñar a pensar al cubano por sí mismo es una finalidad del ideario que se abría paso, pero no solo eso: que se piense en lo cubano, como una entidad diferente a lo hispano. Es por eso, que la formación de los valores es un aspecto importante de la filosofía y de la educación. Era necesario, entonces, consolidar la identidad, recién nacida, la conciencia de pertenencia, el espíritu de independencia, que se iría gestando, poco a poco, como una necesidad histórica, y, sobre todo, el sentimiento de libertad, que es consustancial a todo este proceso.

En las aulas de las escuelas privadas se comenzó a emplear el método de enseñanza explicativo. Se aprecian sensibles reformas curriculares que se

realizan en estas escuelas, dirigidas por cubanos liberales, hasta el año 1842, en que España dicta una Ley de Instrucción Pública para Cuba y Puerto Rico e impone el plan de estudio para todos los centros. Por eso, entre los colegios Carraguao y El Salvador, dirigidos por Luz, existen planes y programas de estudio diferentes, porque este último centro se fundó en 1848.

Por tanto, la teoría educativa cubana, fundamentada en el pensamiento filosófico ilustrado-liberal, favorecía los cambios educacionales, en medio de la opresión colonialista, para ir produciendo la conciencia de independencia nacional y los cambios estructurales en la colonia. Hay que decir que todas las esferas de la cultura apoyan este proceso.

En las dos últimas décadas del siglo XIX hasta los años 30 del siglo XX, predominó el pensamiento positivista con sus peculiaridades. El ideario filosófico de este corte y su correspondiente pedagogía trataban de impulsar el progreso del país en lo científico-técnico; era el ideal positivo de la burguesía, pero esta ya había perdido sus bríos como clase social, se habían debilitado sus posibilidades históricas, después de la Guerra de los Diez Años (1868-1878).

Figuras como Enrique José Varona (1849-1933), Manuel Valdés Rodríguez (1849-1914) y María Luisa Dolz y Arando (1854-1928), desarrollaron un pensamiento educativo vinculado, esencialmente, a la filosofía positivista. Realmente, tuvieron que hospedar en su sistema teórico los problemas axiológicos que más convenían a los intereses cubanos que no eran, precisamente, los del positivismo. Varona retorna a los clásicos, Valdés se vuelve en lo ético y en los valores neotomista y Dolz asume un pensamiento humanista muy avanzado. Es en estos aspectos en lo que reside, fundamentalmente, la originalidad del pensamiento cubano y de su posición electivista.

Existe un marcado interés por la educación práctica-hacer, cientificista, mecanicista y con un predominio del razonamiento inductivo. Se habla ya de la investigación científica de corte cuantitativo.

Este proceso quedó interrumpido por la guerra iniciada en 1895, que dirigió José Martí y Pérez (1853-1895) y con la primera intervención norteamericana (1899-1902), y después continuó en las tres primeras décadas del siglo XX, que coincide con la República.

Hay que destacar que durante la primera intervención norteamericana las ideas de cubanía que se habían desarrollado en las etapas anteriores combatieron y triunfaron ante el interés marcado por la norteamericanización del pensamiento cubano. La educación ganó la batalla. Las transformaciones educacionales que se sucedieron en esta etapa fueron impuestas y fue obligado al país a seguir un modelo foráneo, contra el cual reaccionó con eficacia.

No hay que olvidar que el pensamiento educativo de Martí, que es síntesis del más progresista latinoamericano y cubano se concibió en este período histórico, pero vino a tenerse en cuenta años más tarde. Ese es un pensamiento que ilumina el camino del pensar cubano hasta la actualidad.

Después de proclamada la República el 20 de mayo de 1902, se mantuvo el pensamiento positivista anterior, con sus matices, y con figuras como Ramiro Guerra, Luciano Martínez, Arturo Montori, entre otros.

Las transformaciones educacionales en los primeros treinta años del siglo XX propiciaron la consolidación de la teoría positivista anterior que, en estos primeros momentos, se ajustaban a los cambios neocoloniales que se comenzaron a imponer en el país, por los diferentes gobiernos de turno.

De los años 30 a fines de los 50 se produce la actualización del pensamiento filosófico-educativo en el país. Por supuesto que estas no tienen por objetivo el cambio del *status quo* imperante. Se aprecia progresivamente la introducción del pensamiento filosófico pragmático de los Estados Unidos, que toma como expresión el llamado Movimiento de la Escuela Nueva.

En este sentido, se realizaron experimentos pedagógicos de interés a partir de las ideas de Ovidio Decroly, María Montessori y sobre todo Celestin Freinet. Todas estas experiencias produjeron importantes avances en la concepción sobre el aprendizaje y otros aspectos relacionados con la Didáctica como rama de la Pedagogía, y por supuesto, fortalecieron sus fundamentos teórico y su acción práctica.

Hay que destacar que en la década de los años 20 se comienza a conocer y a divulgar, con más sistematicidad, el pensamiento martiano, y los maestros se pusieron en contacto con el rico ideario educativo del Apóstol, que fue penetrando, no tanto, en la teoría, pero sí en la práctica educativa del magisterio cubano.

Las figuras representativas de la Escuela Nueva fueron: Alfredo Miguel Aguayo, Diego González y Piedad Maza, entre otros. Lo más significativo de este movimiento fue el colocar al sujeto que aprende como activo en el proceso de su propio aprendizaje, lo que lo diferenciaba de las teorías positivistas, que, generalmente, lo situaban como pasivo u objeto del aprendizaje.

La dificultad estuvo en el exceso de preocupación por educar al niño desde los intereses y necesidades del propio niño, lo que condujo a un paidocentrismo, a veces, extremo, que perjudicó el aprendizaje y afianzó el individualismo y minimizó la función social de la educación. Por supuesto, que no todos los representantes de la Escuela Nueva pensaban de esa manera, como es el caso de Freinet, que fue tomado como ideario por algunas figuras importantes de la educación, como Herminio Almendros, que lo impulsó en su experiencia pedagógica y lo sostuvo después del triunfo de la Revolución, en sus primeros años.

Este gran movimiento educativo tuvo que cambiar su proyección axiológica, por cuanto los valores del pragmatismo entraban en contradicción con los intereses de los cubanos y con su idiosincrasia. Es por eso, que Aguayo introduce el schellerianismo, primero, y, después, el espiritualismo en su teoría filosófico-educativa. Este particular demuestra el carácter electivo que ha tenido el pensamiento cubano desde sus orígenes mismos. No se puede dejar de mencionar que se produjeron en estos momentos históricos las obras pedagógicas más significativas, como la Pedagogía de Aguayo, la Didáctica u orientación del aprendizaje de González, entre otras obras.

Se aprecian en el período algunos intentos de democratización de la educación, con un marcado pensamiento social muy avanzado, pero que no tuvieron gran permanencia, pero quedaron en el subsuelo cultural del país para cuando apareciera el momento propicio. Además, y como consecuencia de la crisis del sistema social cubano se incrementó el fideísmo, por supuesto, en las escuelas religiosas.

En la etapa de la Revolución en el poder, a partir de 1959, es conveniente determinar varios períodos para enmarcar el proceso de desarrollo histórico de la educación y su guía filosófica, caracterizado por el esfuerzo sostenido del magisterio cubano por llevar adelante la obra educacional, contando para ello con las pautas trazadas por la alta dirección política del país a la Educación, que se han convertido, en cada momento, en coordenadas para pensar la educación, lo que luego se ha traducido en teorías pedagógica y didáctica para la praxis de la escuela cubana, y de la labor educativa de todas las demás agencias que tienen estos fines y que conforman la sociedad cubana actual.

Cuba es heredera de una rica tradición pedagógica, que se puede enmarcar desde la segunda mitad del siglo XVIII, en que aparece la cubanía y, este ideario educativo se fortalece a lo largo del siglo XIX y del XX, y por supuesto, en lo que va del siglo XXI, con figuras cimeras que han creado un pensamiento original, sin dejar de tener vínculos con el universal y el latinoamericano. Educadores como José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela y Morales (1788-1853), ambos sacerdotes, y José de la Luz y Caballero (1800-1862), en la primera mitad del siglo XIX, y que se proyectaron con un pensamiento ilustrado y liberal, cumplieron ampliamente con este objetivo. Le siguen, en la segunda mitad del siglo, Enrique José Varona y Pera (1849-1933), representante del positivismo y José Martí y Pérez (1853-1995), con una concepción humanista muy avanzada, que es la figura más significativa del pensamiento cubano de todos los tiempos, síntesis del anterior y paradigma de los nuevos rumbos del pensar cubano, que llega hasta la actualidad. Martí nos dejó como herencia un sólido pensamiento educativo.

El siglo xx fue muy significativo en la historia de la educación cubana, en el que se hacen aportes al pensamiento científicista y positivista en las tres primeras décadas, por: Luciano Martínez, Ramiro Guerra, Arturo Montori, así como a los postulados de la Escuela Nueva, de corte pragmático, por: Alfredo M. Aguayo, Diego González, Ana Echegoyen, Piedad Masa y tantos otros, que nos resultaría interminable la relación. Existen educadores que se formaron en la república mediatizada, pero que su pensamiento fue muy progresista, algunos de ellos asumieron el marxismo, y alcanzaron la etapa revolucionaria con grandes aportes, como Dulce María Escalona, Herminio Almendros, Julio López Rendueles (españoles nacionalizados), Max Figueroa Araújo, Raúl Ferrer, entre otros, cuyo pensamiento de primera línea y sus ideas político-sociales concuerdan con el ideal de la Revolución Cubana y se funden a ella hasta el final de sus vidas.

La situación política y social que vivía el país a inicios de los años cincuentas queda revelada en el alegato *La historia me absolverá* de Fidel Castro, en 1953, que marca un rumbo nuevo en la historia de Cuba y en la educación, por eso, no se puede prescindir de este período histórico para entender la obra educacional cubana en la etapa entre 1959 y hasta la actualidad, ya en ese documento se expresa la crítica al estado de la sociedad y en especial de la educación en ese momento, pero también y muy especialmente, se presentan las soluciones y el único camino posible a seguir para resolver esos conflictos sociales: la lucha armada. En Fidel Castro aparece la nueva síntesis del ideario cubano, que une creativamente, el marxismo y el pensamiento martiano.

No se puede renunciar a la educación que se desarrolló en los Frentes de lucha por la liberación nacional en las montañas del oriente del país y en otras zonas, porque tienen una doble expresión. En primer lugar, reflejan la continuidad histórica, de la misma manera ocurrió durante la guerra de independencia (1868-1975) y en la que comenzó, dirigida por José Martí, entre (1895-1898), en ellas se educó a las poblaciones desfavorecidas en medio de las contiendas bélicas, y por otra parte, posibilita comprender esa profunda vocación acerca de la educación que se inició durante la guerra de liberación por sus dirigentes máximos, y que comienza a alcanzar su mayor plenitud a partir del primero de enero de 1959.

Los estudios realizados sobre esta temática permiten conocer la voluntad política que ha asistido a la Revolución Cubana en el desarrollo educacional y los avatares que se han presentado, contra los cuales ha habido que luchar, unidos en un propósito, la alta dirigencia del país y el magisterio en general, así como todo el pueblo, porque de una forma o de otra, todos se sienten comprometidos con la labor educativa. Así como se evidencian, con algunos ejemplos, y en una amplia relación, los nuevos pedagogos que han

aportado con sus investigaciones y experiencias a la nueva pedagogía que ha ido conformándose en el país.

Se ha decidido, después de un minucioso estudio, dividir la etapa de 1959 a 2005 en períodos históricos bien delimitados, y hasta en subperíodos, y cada uno de ellos revela un paso en el desarrollo de la educación en el país.

Estos períodos son:

Primer período (1959-1962), primeras transformaciones revolucionarias de la educación y la escuela. Medidas y leyes que inciden en el sector.

Segundo período (1962-1975), tránsito hacia una educación, escuela y pedagogía socialistas.

Subperíodo (1962-1970), continuidad de las transformaciones revolucionarias de la educación y la escuela.

Subperíodo (1971-1975), reestructuración y mejoramiento del sistema nacional de educación.

Tercer período (1976-1990), fundamentos marxistas de la Pedagogía en el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

Subperíodo (1976-1985), Primer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

Subperíodo (1986-1990), Segundo Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

Cuarto período (1991-2000), lucha por el fortalecimiento de la labor ideológica en la educación.

Quinto período (2001-2005), cambios revolucionarios en el frente educacional por el alcance de la cultura general.

En el período de 1959 a 1961, se introduce un método de carácter social, que aún persiste por su gran eficacia, con fines esencialmente educativos: los discursos de los dirigentes de la Revolución, y en especial de Fidel Castro. En ellos se hace reflexionar al pueblo acerca de la problemática internacional y sobre todo nacional. En dichas comparecencias públicas se va delineando la política educacional y los juicios que van a servir para fundamentar, a la larga, la pedagogía cubana. Si se analizan las intervenciones en ese momento se constata la reiteración que se hace en demostrar que la educación es la única vía de adquirir la plena libertad, expresión del pensamiento martiano. Por supuesto, la educación para todos. Se señala, con reiteración, las limitaciones heredadas por la Revolución en el desarrollo educacional del país, en que existen amplias poblaciones desfavorecidas, tanto rurales, como urbano marginales, que incluso llegan hasta el analfabetismo. La palabra que más se pro-

nuncia en esos discursos es la necesidad de tomar conciencia de este fenómeno; que hay que educarse para alcanzar así la plenitud humana. Las leyes que se promulgan en ese momento, están encaminadas a crear la supra-estructura necesaria para llevar la educación para todos, a pesar de las limitaciones económicas heredas por la Revolución. Se toman medidas excepcionales, únicas en la historia de Cuba y, posiblemente, en América Latina. El enfoque que se le confiere al pensamiento educativo es, esencialmente, martiano. Se aprecia en los discursos de Fidel Castro; en una excelente conferencia de Raúl Castro en la Universidad, en 1960; y en el Mensaje educacional al pueblo de Cuba expuesto, por el entonces, Ministro de Educación, Armando Hart, en que se refleja una concepción más acabada desde el punto de vista pedagógico. En esta alocución se expone, con claridad, el carácter humanista que se le tiene que conferir a la educación, y por consiguiente, las ideas educativas no deben ser confundidas con el ciego mecanicismo, ni con el materialismo rígido; y se expresa que ciencia y técnica son productos del ansia del hombre por conocer y dominar la naturaleza para ponerla a su servicio. No falta en el período un excelente discurso del Che sobre el futuro de las Universidades en el país, y la necesidad de que se pinten con todos los colores del pueblo. El período culmina con la declaración de Cuba como territorio libre de analfabetismo. Una gran proeza histórica en nuestro país. En ese lapso tan corto, ya se había cumplido de hecho: el Programa del Moncada.

El segundo período abarca de 1962 a 1975, que marca el tránsito hacia una educación, escuela y pedagogía socialistas. Por supuesto que entre 1962 y 1970 continuaron las transformaciones revolucionarias en la educación y se fueron consolidando las que se habían puesto en vigor. A pesar de que el fin de la educación estaba bien delimitado en la óptica humanista señalada anteriormente, en cuanto a los planes y programas de estudio, existían aún las influencias de las etapas anteriores, sobre todo del pragmatismo, ya muy despojado de su individualismo y de su sentido utilitarista de la vida. A fines de los años sesenta, al extenderse los servicios educacionales, pues se apreciaba la necesidad de cambios en la estructura y funcionamiento del sistema nacional de educación y de la necesidad de nuevas concepciones educacionales puestas en práctica. Los discursos, que son explicaciones de las acciones, reflejan estas contradicciones. Se produce la Reforma Universitaria en 1962 y el célebre discurso del Che sobre: El socialismo y el hombre en Cuba de 1965. Se expresa que: en nuestro país, el error del mecanicismo realista no se ha dado, pero sí otro de signo contrario. Y ha sido por no comprender la necesidad de la creación del hombre nuevo, que no sea el que represente las ideas del siglo XIX, pero tampoco las de nuestro siglo decadente y morboso [...] El hombre del siglo XXI es el que debemos crear, aunque todavía es una aspiración subjetiva y no sistematizada.

Entre esas concepciones que se consideraban obsoletas, existían las que se reforzaron a fines de los años sesenta, como: el conductismo, la enseñanza programada y que llevaron a pensar en reformas importantes.

El nuevo subperíodo se abre en 1971 a 1975, en que se toman todas las medidas necesarias para producir la reestructuración y el mejoramiento del sistema nacional de educación. Si se estudian los documentos de esos años, se apreciará un interés por diagnosticar la realidad educacional, lo que ocurre en el Congreso Nacional de Educación y Cultura de 1971. En este evento, el magisterio cubano vibró de entusiasmo y fue muy crítico al señalar las dificultades que tenía la educación. Es precisamente en un discurso pronunciado en abril de 1972 en que Fidel Castro plantea: la necesidad de realizar una revolución profunda en educación.

Se inicia el diagnóstico y pronóstico científicos del Sistema Nacional de Educación, con la asesoría soviética y dirigido por el Centro de Desarrollo Educativo creado en 1972. Todo este largo proceso de desarrollo educacional que abarca la educación preescolar, la educación técnica y profesional, la educación especial, la educación de adultos, la formación de maestros y la superación de estos, se profundizó y se fortaleció en este subperíodo.

Se decretaron las variantes de la escuela al campo y la escuela en el campo, que consolidaba el principio del estudio y el trabajo y se vinculaba la teoría con la práctica. En diciembre de 1975 se celebró el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, y se dictó la Tesis de Política Educacional con su correspondiente Resolución que declaraba a la pedagogía socialista, marxista-leninista, como la que se aplicaría en el país, con sus vínculos con el pensamiento martiano. Se precisó el fin y los objetivos de la educación, como política educacional y se señalaron los principios más generales de la educación cubana a partir de ese momento. Se produjo un cambio sustancial en la concepción teórica de la educación, que sin perder su enfoque humanista y martiano, pues se delineaba a partir de esta filosofía.

El tercer período se extiende desde 1976 a 1990, el que se caracteriza por la profundización en los fundamentos marxistas de la Pedagogía y el Perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación.

El subperíodo de 1976 a 1985, coincide con el Primer Perfeccionamiento del sistema Nacional de Educación. El Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, fundado en 1976, comienza a jugar un rol importante en la conducción de las Ciencias Pedagógicas en todo el país. Dirigió este Perfeccionamiento hasta su puesta en práctica, por etapas, en el curso escolar 1975-1976. Este particular significó un cambio en la estructura de los subsistemas que conforman el SNE, y de los contenidos de los planes y programas de estudio, así como la elaboración de los libros y demás materia-

les escolares. Contó con la participación de decenas de especialistas de las diferentes asignaturas y de intelectuales que colaboraron ampliamente en este proceso. También se modificó la formación de maestros en los Institutos Superiores Pedagógicos. Al aplicarse, el Instituto realizó la Investigación Ramal para evaluar la puesta en práctica de los cambios, de lo que se desprendieron ajustes y transformaciones necesarios. Se realizaron otras investigaciones importantes como la vinculación del estudio con el trabajo.

En este subperíodo se fortaleció la formación político-ideológica y patriótico-internacionalista. Se aprobó la Constitución de la República en la que se precisaba qué tipo de hombre se deseaba formar y el papel que debía jugar la educación en la sociedad. Además, se reafirmaron los Principios de la Tesis de Política Educacional en el segundo Congreso del Partido.

El subperíodo de 1986 a 1990 enfrentó el Segundo Perfeccionamiento del sistema Nacional de Educación, en la que se proyectaron los cambios necesarios para modernizar y flexibilizar los planes y programas de estudio. Se celebró el Primer Congreso Internacional Pedagogía 86, que se convirtió en un laboratorio muy importante para conocer la situación educacional de América Latina y para discutir, en un ambiente de compresión y de fraternidad, las problemáticas educacionales y las soluciones que cada país le daba. Desde este momento se han celebrado, hasta el 2009, XI Congresos que han sido de gran significación histórica para la educación cubana y latinoamericana.

El cuarto período (1991-2000) transcurrió en medio de una difícil situación en el país. Al desaparecer el campo socialista de la Europa del Este y disolverse la URSS, las circunstancias históricas cambiaron abruptamente para Cuba. Comenzó lo que fue denominado Período Especial en tiempo de paz. Estos once años fueron de lucha por el fortalecimiento de la labor ideológica en la educación. Se trató de mantener los logros en educación. No se cerró escuela alguna, y el proceso de desarrollo educacional continuó. Uno de los aportes más significativos en ese período lo fue el Programa "Educa a tu Hijo", para la Educación Preescolar, hasta ese momento se consideraba que el Círculo Infantil era la única vía para las edades tempranas, o sea, la vía escolarizada. Al extremo de que por muchos círculos que se abrieran, la escolarización no sobrepasaba el 30 % en esas edades. La puesta en práctica de ese Proyecto, que fue el resultado de una investigación que hizo el Departamento de Preescolar del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, que se basaba en el apoyo de la familia y la comunidad en la atención a la edad preescolar. Se logró elevar la escolarización a casi un 98 % de los niños de las edades preescolares, con gran eficacia. Este proyecto inició el camino de la pedagogía

social en Cuba, que se ha ampliado, actualmente, y que enriquece el objeto de estudio de la pedagogía como ciencia.

El fortalecimiento de los valores morales fue una constante de este período. Este culmina con el proyecto de construir un sistema cubano sobre la evaluación de la calidad de la educación.

El quinto período (2001-2005), recoge los cambios revolucionarios en el frente educacional por el alcance de la cultura general integral. El esfuerzo está encaminado a poner a la educación a la altura de los tiempos actuales, en los que se utilicen racionalmente la tecnología educativa para el desarrollo de las nuevas generaciones. Los Programas de la Batalla de Ideas se plasman en el período, y han abierto horizontes importantes de reflexión y análisis sobre el tema de la educación y de sus ciencias.

El desarrollo educacional no se ha detenido. Ha pasado, en estos últimos cincuenta años por diferentes momentos históricos, sin perder el rumbo de sus objetivos iniciales. Hay una apertura más amplia y flexible en relación con el pluralismo de ideas sin que este sea indiferenciado. Se lucha por la unidad del pensamiento educativo, que no significa el pensamiento único. Hay una conciencia clara, que la educación es la vía que tiene el hombre para enraizarse en su cultura, sin perder su individualidad. Al decir de Fidel es necesario cambiar todo lo que tenga que ser cambiado para que la educación continúe su desarrollo sin obstáculos de ningún tipo, y con ella: la formación plena del hombre.

Se continúa la defensa de la pedagogía como ciencia, en medio de un mundo neoliberal, que la sacó del camino, con la intención de lanzarla en manos del mercado y quitársela a los educadores. Se apreció, también, el impacto del uso de la tecnología educativa, que exige cambios en la teoría pedagógica al uso, y, en especial, en la didáctica.

La necesidad de enfatizar en la formación político-ideológica de la educación, mediante la formación cultural integral, es una concepción que estremece el fin de la educación declarado anteriormente y que lleva a romper esquemas y hacer proyecciones más amplias y acordes con las nuevas circunstancias que vive el mundo actual y en especial Latino América. La Batalla de Ideas es una condición indispensable para fortalecer los valores en las nuevas generaciones y de la sociedad en general.

La educación en Cuba al concluir la primera década del tercer milenio, rectifica su camino emergente para convertirse en una función social fundamentada en la ciencia y en la técnica más avanzada y en una concepción propia que se ha ido gestando a lo largo de los siglos.

La unidad de los pueblos latinoamericanos, tan necesaria, para el desarrollo, hace que se piense con una mirada actual en lo planteado en su

momento histórico por Bolívar y Martí y que ha sido sintetizado por Fidel, en un pensamiento que recoge lo nuevo, pero sin abandonar la más rica tradición educativa y filosófica de Cuba, y en definitiva, de América Latina.

Como se aprecia, en esta apretada síntesis, se ha intentado destacar la relación entre la filosofía y la pedagogía desde el surgimiento de la nacionalidad cubana, que ha pasado por ser: liberal, ilustrada, positivista, pragmática, marxista, y en cada momento, se le ha impregnado de la originalidad que le han impuesto a estas concepciones las circunstancias históricas imperantes y las necesidades del pueblo y la cultura cubanos.

En este tránsito no podemos olvidar a Martí que es totalmente original en su pensamiento y que no se puede encasillar en ninguna de estas corrientes. Es el pensamiento más genuino que ha nacido en Cuba y en América Latina en toda la historia. Esas son nuestras raíces. A ellas se debe acudir para encontrar el rumbo del futuro educacional del país que es el futuro de la propia Revolución.[2]

Referencias bibliográficas

1 Justo A. Chávez: *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba,* Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.

2 Justo A. Chávez y otros: *Corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica en América Latina y Cuba,* Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2009.

Lee, reflexiona e investiga

El análisis de las concepciones pedagógicas en Cuba, de su concreción en planes de estudio, programas, libros de texto, etc., ha permitido establecer sus relaciones con diferentes concepciones filosóficas: positivismo, pragmatismo, hasta una filosofía dialéctico-materialista, quizás limitada por su aplicación directa y general, sin el adecuado desarrollo de sus vínculos y formas de orientación del fenómeno educacional.
De hecho se considera el reclamo general del desarrollo de una filosofía de la educación que, en nuestro caso particular, ha de estar fundamentada en una concepción marxista y martiana como base metodológica para la interpretación teórica del fenómeno educativo y de su instrumentación en la práctica educacional.

J. López y otros: *El carácter científico de la pedagogía en Cuba,* p. 39.

Cuba está en el mundo. Recibe sus efectos y contradicciones, que por supuesto, la afectan, pero su forma de reaccionar es peculiar porque parte de una filosofía diferente a la que impera en otros países también afectados por las condiciones históricas imperantes. La Revolución Socialista es un hecho histórico profundo que ofrece oportunidades de poseer maneras de pensar diferentes, más humanistas, que las soluciones puramente tecnocráticas que se esgrimen como fin de la educación en el mundo. No se desprecia en manera alguna la necesidad de participar en la revolución de la tecnología, la información y las comunicaciones que vive el mundo contemporáneo, pero como un medio de la educación, pues su fin está en la formación cultural e integral del hombre. Con nuestras razones, sin desdeñar las experiencias positivas que le lleguen de otros países, Cuba aplica sus propias ideas, que tienen profundas raíces en el pensamiento cubano y CAMINA SEGURA HACIA EL FUTURO.

Victoria Arencibia Sosa y colaboradores: "Cuarenta años de Revolución en la educación", *Filosofía de la Educación, Selección de lecturas,* p. 76.

1. Responde a las interrogantes siguientes teniendo en cuenta los planteamientos anteriores.

a) El ideario martiano y las ideas político-sociales de Marx, Engels y Lenin constituyen los fundamentos ideológicos de la Revolución Cubana. ¿Constituyen también los fundamentos generales de la pedagogía cubana actual?
b) ¿Qué principios particularizan al pensamiento educativo cubano que lo hace diferente al resto de los países?
c) Estudia el artículo "La filosofía de la educación en José Martí: principios, direcciones, vigencia", de la autora Marta Martínez Llantada que aparece en este libro y responde:

- ¿A qué atribuyes que la autora plantee que existe una filosofía de la educación en José Martí?

BIBLIOGRAFÍA

ARRIEN, JUAN B.: *Filosofía del hombre,* Ed. Uno-Centroamericana, Nicaragua, 1970.

CASAÑAS, M.: *La Filosofía de la educación desde una perspectiva marxista,* Ed. UBV, Caracas, 2006.

CERVERA, ESPINOSA A.: *Filosofía de la educación*, Ed. Nau Lliviris, Valencia, 1982.

CHÁVEZ, J.: *Oración inacabada*, Ed. Gente Nueva, La Habana, 1994.

CHÁVEZ, J.: "La Filosofía de la Educación cubana desde fines del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX", *Selección de lecturas,* Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2003.

__________: *Principales corrientes y tendencias de la pedagogía y la didáctica,* Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2009.

__________: *Filosofía de la educación Superación para Maestros,* Save de Children, La Habana, 2003.

CHÁVEZ, J. y otros: *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2005.

Colectivo de autores: *Filosofía de la educación, Selección de lecturas*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2003.

DÍAZ, A.: *Articulaciones entre filosofía y educación,* Ed. OIKÓS, Barcelona, 2004.

ECHEGOYEN, A. y C. SUÁREZ: *La unidad de trabajo y el programa. Una guía para la aplicación de los cursos de estudio*, Editora Cultural S.A., La Habana, 1944.

ENGELS, F.: "Ludwing Feuerbach y el fin de la Filosofía Clásica Alemana", *Obras Escogidas,* t. II, Ediciones en Lenguas Extranjeras, Montevideo, 1961.

FERRATER, J.: *Diccionario de Filosofía,* Ed. OIKÓS, Barcelona, 2004.

FRONDIZZI, R.: "Filosofía de la Educación", *Revista Pedagogía,* No. 3, Ed. UPN, México, 1985.

FULLAT, O.: *Filosofías de la educación (Paideia),* Grupo editorial SEAC, Barcelona, 2000.

GONZÁLEZ, D.: *Introducción a la filosofía de la educación,* Editora Cultural S.A., La Habana, 1946.

LEGASPI DE ARISMENDI, A.: *Pedagogía y Marxismo,* Editora del Consejo Nacional de Universidades, La Habana, 1965.

LÉVEQUE, R.: "Para una filosofía de la educación", *Introducción a la Filosofía* de M. Devesse y G. Mialaret, Ed. OIKÓS, Barcelona, 1972.

LÓPEZ, J. y otros: *El carácter científico de la pedagogía en Cuba,* Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.

LUZ Y CABALLERO, J. de la: *Escritos educativos,* t. I, Editora Universidad de La Habana, 1953.

__________: "Aforismos. Selección de textos", *Historia del pensamiento cubano,* Vol. 1, t. 2, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2006.

MARTÍ, J.: *La Edad de Oro,* Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2009.

__________: *Obras Completas,* t. 5, 7 y 8, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1975.

MARTÍNEZ, M.: "Naturaleza y principios de la filosofía de la educación: una reflexión", *Filosofía de la Educación, Selección de lecturas*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2003.

MATTOS, L.: *Compendio de Didáctica General,* Río de Janeiro, 1960.

MIALARET, G.: *Ciencias de la Educación,* Ed. OIKÓS, Barcelona, 1976.

O' CONNOR, D.: *Introducción a la Filosofía de la Educación,* Ed. PAIDOS, Buenos Aires, 1971.

PUPO, R.: "El hombre, la actividad humana, la cultura y sus mediaciones fundamentales", *Revista Bimestre,* No. 26, La Habana, 2007.

SABATER, F.: *Las preguntas de la vida,* Ed. ARIEL, Barcelona, 1999.

SÁNCHEZ DE BUSTAMANTE, A.: *Selección de textos de José de la Luz (Aforismos),* Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1981.

SCHELLER, M.: *El puesto del hombre en el cosmos,* Ed. LOSADA, Buenos Aires, 1964.

Selección de textos Carlos Marx, Federico Engels y Vladimir I. Lenin, t. 1, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1962.

VARELA Y MORALES, F.: "Pensamientos", *El autor y su obra. Literatura Cubana,* Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1983.



ANEXOS

Naturaleza y principios de la filosofía de la educación. Una reflexión

DRA. MARTA MARTÍNEZ LLANTADA

En la actualidad, los criterios de definición de la naturaleza y principios de la filosofía de la educación resultan ambiguos y extraordinariamente polémicos. Ante la diversidad de criterios que se debaten en torno a este problema y que reflejan determinadas posiciones ante el fenómeno educativo y su enfoque, es preciso analizar qué puntos de vista deben servir de partida para determinar su naturaleza y principios y producir una reflexión que permita asumir una posición científica actualizada y contextualizada de ese tan importante problema para la educación. Por ello, es propósito de este trabajo determinar mi criterio en relación con este asunto desde una posición dialéctico-materialista y de las funciones de la propia filosofía como ciencia.

Para ello, se han tomado en consideración los innúmeros puntos de vista en estas direcciones tanto nacionales como internacionales y las proyecciones de la realidad educacional cubana, sobre todo en lo que respecta a su política y al modelo de hombre que se aspira a formar en nuestro país.

Aunque es una ciencia joven, puesto que 105 estudiosos plantean como inicio de la sistematización de estos conocimientos, las postrimerías del siglo XIX, no se pueden excluir los estudios filosóficos de la educación de toda la tradición de reflexiones filosóficas, lo cual se puede encontrar desde *La República* de Platón.

El criterio para definirla es muy ambiguo, y transita desde posiciones no aceptables basadas en el punto de vista simplista de que cada educador cuenta con su propia filosofía, hasta posiciones que se apoyan en 105 elementos de toda filosofía en su multifuncionalidad, teniendo en cuenta la posición del autor en el enfoque de 105 problemas propiamente filosóficos referidos al ámbito educativo. Dicho de otra forma, las decisiones educativas que se adopten siempre reflejan una postura ante la axiología, la epistemología, la lógica y la concepción del mundo del educador.

También habría que establecer la relación de la filosofía de la educación con otras tendencias sociales que pueden servir como fuente de interin-

fluencias. En ese sentido valdría la pena orientar las reflexiones en las siguientes direcciones:

- ¿Qué tipo de hombre necesita la sociedad para transformarse hacia un nivel más alto de humanidad?
- ¿Nuestro sistema educativo responde a nuestra idiosincrasia? ¿Qué esperamos de la educación? ¿Qué se reclama de ella?
- ¿Qué soluciones educativas ofrecer a 105 problemas del mundo contemporáneo?
- ¿Cómo es el *ser* y el *debe ser* de la educación?

Actualmente no existe un criterio definido acerca del concepto de filosofía de la educación. Algunos se orientan a derivarla de la filosofía en general como su aplicación concreta; otros la comparan con otros puntos de vista: filosofía del derecho, filosofía del arte. En determinados casos se prefiere partir de la educación, de su política y direcciones, para de ahí derivar la filosofía de la educación.

Los terceros asumen una posición de cierta forma inductiva en la que las posiciones filosóficas pudieran partir del discernimiento de determinados postulados, directamente desde el estudio del proceso de enseñanza, asumiendo una determinada línea en el enfoque de los problemas educacionales. En ciertas tendencias se prefiere no hablar de filosofía de la educación, sino de los problemas, filosóficos de la educación. De una u otra forma, el foco de atención se centra en el fenómeno educativo y, nombrada de una u otra manera, las reflexiones filosóficas —necesarias siempre para definir la correspondiente concepción del mundo— se encuentran en la base del análisis.

Así, resulta interesante conocer que sobre el particular se han valorado otros puntos de vista tales como: "Las filosofías de la educación tienen como interés básico el análisis de la claridad conceptual como antecedente de la justificación de la teoría y práctica educativas. Consiste en formular un comentario crítico sobre la teoría educativa" (T. Moore, 1987). Entendida como filosofía de la praxis se encarga de la crítica de la práctica educativa en relación con 105 fines que se orientan.

Como se aprecia, independientemente de la filiación ideológica, se constata la necesidad de la contextualización sociohistórica, se destaca su condición de proceso y se orienta la reflexión crítica como forma de autoperfeccionamiento humano, en lo que desempeña un importante papel, la práctica. También se habla de espacios, estructuras y elementos formativos. Véase, por ejemplo: "Lo que históricamente se ha llamado filosofía de la educación, es un espacio autónomo en relación con la filosofía. Su campo ha sido tradicio-

nalmente el de la discusión de cuáles son los valores fundamentales que la educación debe transmitir y cuáles son los métodos a utilizar en relación sobre todo con el 'niño', objeto tradicional de la acción y por tanto de la reflexión educativa" (R. Follari, 1993).

También en este sentido se orienta el criterio siguiente: "Forjadora de la personalidad, rectora de la conducta humana, clasificadora de los objetivos y del sentido de la existencia humana. Se trata de entender la relación entre filosofía, vida y perfección. La perfección humana es el fin del proceso formativo" (J. García Garrido, 1969). Cuando se habla de conjunto de estructuras lógicas, metodológicas y cognoscitivas que permiten el examen de las condiciones de posibilidad de la educación como realidad social y del sentido de los procesos formativos, se ofrece un criterio integrador típico de las reflexiones de carácter filosófico. El propio autor localiza su origen, estructura y funciones muy vinculadas con la ideología, lo cual es lógico a partir de las funciones de toda filosofía; sin embargo, este razonamiento lo hace focalizado solo a la necesidad que tiene el pensamiento educativo y la práctica docente de examinarlo, lo cual lo reduce un tanto.

Algunos no hablan de filosofía de la educación sino de filosofía educación, y plantean que su nivel teórico interpretativo tiene un doble sentido: por una parte, se refiere a las relaciones que se producen en un momento histórico determinado con ideales y proyectos ligados a exigencias sociales concretas y, por otra, a las relaciones que se han expresado de manera diferente en la historia del pensamiento pedagógico. Así se dice que la educación es un típico "quehacer humano" que se orienta a la satisfacción de determinados fines condicionados por las necesidades de transformación social, y la filosofía le ofrece a la educación esa reflexión sobre la sociedad en que se inserta el educando y el educador; como se advierte se hace una yuxtaposición de ambos fenómenos, no su integración (C. Luckesi, 1999). Lo que si es cierto es que toda reflexión pedagógica tiene un sustrato filosófico que configura el discurso.

Un punto de vista también muy difundido es aquel que se refiere a que la esencia de la filosofía de la educación es develar una doctrina para organizar y prescribir el curso de la política y práctica educacionales.

También se plantea realizar análisis acerca de 105 conceptos básicos y de la lógica de la investigación educativa, lo que implica llegar a criterios muy precisos en la conceptualización general en educación. Así, se habla de *dimensiones* en el análisis: la especulativa, la prescriptiva o normativa y la crítico-analítica. La *especulativa* busca establecer teorías de la naturaleza del hombre, de la sociedad y del mundo con las que puede ordenar e interpretar los datos contradictorios de la investigación educacional y de las ciencias humanas.

La *prescriptiva* o *normativa* específica los fines que la educación debe perseguir y medidas a emplear para alcanzarlos. Los define y sugiere otros para tomar en consideración; y la dimensión *critico-analítica* examina sus propias teorías y la racionalidad de los ideales educativos, o sea, corresponde a las bases conceptuales de la educación en lo que respecta a la enseñanza, el aprendizaje y el currículo.

Para abordar este problema científicamente, lo primero que hay que preguntarse es si la educación necesita de una reflexión filosófica y cómo esta debe ser. Además, hay que precisar sus límites en el contexto de las ciencias de la educación.

La filosofía de la educación debe tratar acerca del pensar sobre el quehacer educativo; pero no de forma abstracta sino a partir de la propia práctica educativa. Por ende, la interrelación teoría-práctica como fundamento general ayudaría a la filosofía de la educación a dar respuesta a los infinitos problemas educativos que le conciernen con posiciones teóricas sólidas sin abandonar la realidad educativa que, en última instancia, nutre y confirma las tesis.

Todo maestro se pregunta cómo hacer para educar correctamente. He ahí un primer asunto que no se refiere solo a problemas didácticos, metodológicos generales o psicológicos, sino a una racionalización superior que pondera una determinada concepción de la vida. Se encuentra en el marco de estas reflexiones, además del cómo, el para qué, lo que precisa la necesidad del examen de las finalidades educativas en las que se enmarca la práctica pedagógica concreta en los ámbitos axiológico, epistemológico, lógico y metodológico conceptual en general.

Existen otras reflexiones que vale la pena valorar: "La filosofía de la educación debe fundamentar los fines, propósitos y valores que dan significado al mecanismo pedagógico. La solución de los problemas educacionales, de sus fines, objetivos y valores requiere el ámbito del pensamiento filosófico lo cual no se contrapone a los hechos científicamente validos" (A. Filzpatrick, 1958).

Independientemente de que se deduce que el autor no considera a la filosofía como ciencia, lo cual es un error desde nuestra concepción de partida es interesante destacar que concreta a determinados elementos el objeto de estudio (fines, objetivos y valores), que aunque aún no completan una visión verdaderamente científica del objeto de estudio de la filosofía de la educación, al menos lo precisan de alguna forma. De igual manera, resulta valido el siguiente criterio: "La filosofía de la educación es el nivel más abstracto de una región específica de la ideología por el que los individuos, grupos y clases se representan a la educación transformando para ellos los elementos de otras regiones (y niveles) de la ideología en sistema pedagógico represen-

tándose además esta transformación como un sistema de conocimientos producidos autónomamente y de derecho" (Andres J. Laheras, 1975). Es decir, se reconoce el nivel más universal de abstracción de la filosofía y lo básico de su carácter ideológico y clasista, en tanto la educación responde a esos intereses.

Una tendencia definida en la determinación del objeto también se denota cuando se lee: "EI examen de los fines de la educación es la Ilamada filosofía de la educación" (Ferrater Mora, 1941), lo que pasa es que resulta demasiado estrecha. Este concepto se amplía más si dijésemos que el objeto de la filosofía de la educación son los fines y principios educacionales, incluyendo la realidad social conocida como educación, cuestiones estas que generalmente quedan resueltas en los proyectos educacionales según la filosofía del momento histórico. No obstante, a pesar de que amplía, aún deja fuera elementos importantísimos de toda reflexión filosófica. Otro concepto recalca un detalle: el devenir; en este caso se plantea que conciencia en el devenir de la actividad educativa es un proceso de la realidad social, en cuya intersección se ubica la acción real de la filosofía de la educación. Claro que esa intersección o cruzamiento está referida a la que se produce entre la conciencia y la actividad educativa como resultado de las condiciones de su posibilidad y sentido.

En este sentido vale la pena recordar algunos planteamientos de Octavi Fullat, reconocido autor español en esta temática, en cuya obra plantea que es harto difícil lograr determinar el objeto de estudio o la naturaleza de la filosofía de la educación, y su criterio lo revela en dos momentos fundamentales: uno primero, en que la considera como "un saber racional y crítico de las condiciones de posibilidad de la realidad experimental educativa en su conjunto", y uno segundo, en que la ubica como "un saber crítico que esclarece los conceptos, los enunciados y las argumentaciones que utilizan educadores y pedagogos". Determina además, que "una definición omnicomprensiva resultaría de juntar las dos definiciones presentadas" (0. Fullat, 1993).

Antes de comentar otros criterios interesantes de este autor, resulta de interés tomar otra opinión sobre condiciones de posibilidad en el sentido de que recoge el pensamiento de cada época, dicho de otra forma, se trata de su condicionamiento histórico-concreto, lo cual es básico en este análisis.

Fullat, igualmente, recalca que deslindar el alcance de la filosofía de la educación es complejo si se tiene en cuenta —según su opinión— que no es ciencia, ni tecnología educacional, ni teoría de la educación. Se cuestiona más bien, a su parecer, lo que se hace y dice en los campos educativo y pedagógico en general. Así asevera que tiene como disciplina dos principales orienta-

ciones: sobre lo que se dice y sobre lo que se quiere. A la primera corresponde el análisis lógico del lenguaje y la epistemología, y a la segunda, la antropología, la axiología y la teleología. En este sentido verifica una precisión mayor del objeto. Define así que el hombre es el centro de la educación, y para que el hombre sea el centro de la educación, el valor de las ciencias que lo estudian en este plano debe considerarlo en correspondencia con los argumentos que fundamentan esta dirección en el análisis.

Cuando se revisa el *Diccionario sobre ciencias de la educación* (1996) es inadmisible el criterio siguiente: "La teoría de la educación debiera apuntar más bien hacia un marco referencial de doctrinas científicas sobre la temática pedagógica, mientras que la filosofía de la educación habría de apoyarse en estas mismas doctrinas, para elaborar un marco de referencia no científico con los métodos de pensamiento que le son propios". Es inadmisible porque no reconoce el papel de ciencia de la filosofía; sin embargo, plantea correctamente que "entraña en sí misma una compleja tarea intelectual, que, en breve síntesis, se podría traducir por esos tres momentos: analítico, crítico e integrativo"; analítico en cuanto al lenguaje educativo, crítico en cuanto a la evaluación de los contenidos e integrativo en cuanto a la perspectiva, la que aduce que debe ser antidogmática y abierta, lo cual entra en contradicción con lo anterior.

Por ello, es criterio nuestro que una verdadera filosofía de la educación debe comprender todos los problemas que atañen a la formación del hombre en tanto finalidad, proceso, acción, medio y resultado. Dicho de otro modo, la filosofía se debe interrogar sobre el valor de la educación y sus posibilidades, límites y fines en dependencia de las exigencias sociales.

Reflexionar sobre el sentido de la educación es función básica de la filosofía de la educación, por tanto, esa reflexión se vuelve infinita en tanto lo es así el desarrollo humano.

Cualquier intento de desacreditar la necesidad de la existencia de una filosofía de la educación se inscribe en una perspectiva anticientífica de hecho al negar la posibilidad de la reflexión científica-integradora en planos generales y superiores acerca del desarrollo educativo y de su práctica, incluidos el maestro, la escuela y el lugar en que se desarrolla el proceso.

Se considera que la filosofía de la educación guía la teoría y la práctica en tres direcciones:

1. Ordena los hallazgos de las disciplinas importantes para la educación, incluso los de la educación misma dentro de un criterio cabal del hombre y de la educación que le conviene.
2. Examina y recomienda los fines y medios generales del proceso educativo.
3. Aclara y coordina los conceptos educativos básicos.

También, cuando se habla de los objetivos de la filosofía de la educación los autores hablan específicamente del sentido u objeto de trabajo de la misma en lo que respecta al análisis del lenguaje educativo, al sentido del proceso educativo, a la estructura educativa del hombre, a la reflexión epistemológica sobre los métodos y resultados de las ciencias de la educación y a la contribución lógico-metodológica de la relación de los modelos y procesos de la investigación educativa.

Esto conduce a otra reflexión importante cuando se plantea que la filosofía de la educación "ofrece la brújula orientadora, la guía teórica necesaria para no perder el rumbo en el misterioso drama de enseñar y aprender" (J. Chávez, 1996), y añade: "La filosofía de la educación es la 'estrella polar' del acto educativo". Todo esto conduce al obligado análisis del desarrollo humano, pues de lo que se trata es de lograr un modelo de hombre; hay que actualizar el criterio sobre desarrollo humano, sobre la formación del hombre.

Los desafíos educativos de la última década de este siglo imponen la dimensión humana del desarrollo, la formación de las capacidades humanas y cómo son empleadas por los individuos. Tanto es así que internacionalmente se acepta que el modelo necesario de escuela se caracteriza por tener confianza en el ser humano y sus posibilidades y por formar hombres comprometidos, críticos, creativos, forjadores de su propio destino y de la comunidad en que vive. El desarrollo integral del hombre debe tener en cuenta los componentes del organismo social que actúa de manera directa o indirecta en la formación de su personalidad, la influencia de la tradición nacional, las particularidades de la psicología social, así como los factores económicos que pueden incidir en su formación. A partir de la declaración de Jomtien, en relación con las necesidades básicas de aprendizaje, se redimensiona el concepto de desarrollo humano y se hace más integral al tener en cuenta a la educación como un satisfactor de carácter "endógeno", consustancial a la esencia del ser humano, que puede a su vez ser inducido y potenciado de forma "exógena". Se concibe a la educación "como exploración y como búsqueda constante de conocimientos y desarrollo" y puede "potenciar un proceso intrínsecamente generador de transformación y de vida consustancial al desarrollo humano" (S. Lavin, 1996).

Por tanto, no debe asombrar que en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, uno de sus capítulos se titule "Del crecimiento económico al desarrollo humano" y que sus principales recomendaciones e ideas sean:

- Proseguir la reflexión en torno a la idea de un nuevo modelo de desarrollo que sea más respetuoso con la naturaleza y con los ritmos del desarrollo humano.

- Una consideración prospectiva del lugar del trabajo en la sociedad de mañana, habida cuenta de las repercusiones del progreso técnico y de los cambios que origina en los modos de vida privados y colectivos.
- Una estimación más exhaustiva del desarrollo humano que tenga en cuenta todas sus dimensiones, de acuerdo con la orientación de los trabajos del PNUD.
- El establecimiento de nuevas relaciones entre política de educación y política de desarrollo con el objeto de fortalecer las bases del saber teórico y técnico en los países interesados: incitación a la iniciativa, al trabajo en equipo, a las sinergias realistas en función de los recursos locales, al autoempleo y al espíritu de empresa.
- El enriquecimiento y la generalización indispensables de la educación básica (J. Delors, 1997).

La educación es una de las expresiones más refinadas de humanidad y humanización porque las nuevas generaciones reciben destreza y conocimientos que los capacitan para desempeñarse como entes sociales. En la medida en que aumenta el potencial humano, genera riquezas en todos los sentidos, por ello la educación se considera un derecho humano por excelencia. Por eso José Martí la caracteriza, entre otras formas, como el derecho que tiene todo hombre al venir a la tierra; pero no lo deja allí, plantea que tiene, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás como reflexión y profundización axiológicas básicas (J. Martí, O. C., tt. 1 y 19, p. 375).

Por todo lo anterior, es que se pudiera considerar a la filosofía de la educación como un saber general de los procesos y acciones educativas a partir de presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, con un enfoque crítico-metodológico general o como una concepción general del proceso educacional que surge como resultado de la aplicación de un enfoque integrado cosmovisivo y crítico-axiológico de este como proceso complejo y contradictorio en que se produce la formación del hombre mediante la asunción creadora de los valores de la cultura universal a partir de la identidad nacional y de la transformación práctica.

La filosofía de la educación tiene un puesto que se traduce en:

- Poner en orden, dar coherencia en los diversos resultados educativos.
- Lograr un principio generalizador que dé unidad a las ciencias de la educación separadas en sus objetos específicos.
- Proponer principios, finalidades y ordenamiento del saber educacional.
- Dar un discurso a la educación con fuerza y valor de demostración política.
- Reflexionar críticamente sobre la práctica científico-educativa y la teoría de la época.

La filosofía de la educación se apoya en principios que la sustentan teóricamente a saber: su carácter sistémico, histórico, multifuncional, humanista y de reflejo conceptual generalizador.

El carácter *mutifuncional* se refiere a que en su análisis se requiere de la consideración de los diferentes aspectos filosóficos que atañen al fenómeno educativo en sí mismo como objeto de investigación y valoración.

El carácter *sistémico* como principio se apoya en que la consideración multifuncional se realiza coordinadamente, de forma tal, que cada uno de los elementos es parte del todo y la alteración o cambio de enfoque de alguno de ellos afecta al resto.

El carácter *histórico* se manifiesta, en tanto, el momento específico de insertarse en el análisis social; se condiciona por los sucesos, acontecimientos y enfoques de época, que determinan la naturaleza del hombre a formar como fin básico de la educación.

El *humanismo* se fundamenta en el hecho de que todo sistema educacional supone la formación de un ideal humano y la consideración de todos los factores que inciden en él como línea directriz del análisis y conformación de basamentos teóricos y prácticos de la concepción que se asuma.

El *reflejo conceptual totalizador* se justifica como principio a partir de la multifuncionalidad y sistematicidad de la teoría, ya que concreta, de manera generalizadora, en criterios valorativos, la actuación profesional del maestro en la consecución de los objetivos educacionales a tenor de una política determinada.

Cada profesor trabaja con determinadas finalidades trazadas por la política educativa del país en el empeño de lograr la formación de las nuevas generaciones en la adquisición de valores, actitudes y decisiones que lo integren como el ciudadano que el país necesita; para ello debe tener presente las funciones. Criterio generalizado en este sentido es integrado por:

- El desarrollo y autodesarrollo del hombre.
- La humanización del hombre.
- La formación de su personalidad integral.
- La socializadora.
- La creadora.

Todo ello conduce a la armonía hombre-naturaleza, a la disposición para la paz, a la capacidad de conocimiento, juicio y creación, a la comprensión de su realidad, a que los conocimientos sean integrales, a que los hombres se preparen para las exigencias del presente, a integrar la educación general y profesional. En este sentido se vuelve obligado recordar a José Martí cuando al referirse al fin de la educación comentó: "El fin de la educación

no es hacer al hombre nulo, por el desdén o el acomodo imposible al país en que ha de vivir; sino prepararlo para vivir bueno y útil en él". (J. Martí, O. C., t. 5, p. 261.)

¿Cómo entonces modelar a los jóvenes para que vivan en la nueva sociedad a partir de lo que nosotros consideramos como lo justo, lo humano? La educación cumple sus finalidades a partir de asimilar la cultura y preparar a las generaciones para participar en su actual curso de desarrollo a la vez que conseguir un perfeccionamiento sistemático de todos los campos del desarrollo humano, "para vivir bueno y útil" en el país en que nació. En la bibliografía especializada se habla para ello de una serie de parámetros:

- Considerar el progreso y desarrollo como crecimiento a partir de indicadores económicos y tecnológicos en el contexto social y humano.
- Tener en cuenta los problemas de:
  - equilibrio ecológico,
  - madurez personal,
  - igualdad,
  - justicia social,
  - autonomía,
  - participación,
  - solidaridad,
  - diversidad,
  - satisfacción de necesidades básicas,
  - crecimiento socioeconomico,
  - lograr hombres críticos, creativos y comprometidos con su realidad y que,
  - aprendan a tener un pensamiento alternativo.
- Lograr calidad de vida en lo objetivo y en lo subjetivo (en especial en le relativo a la formación de valores):
  - cómo ser feliz,
  - cómo aprender a ser (en lugar de tener),
  - cómo cooperar con la política social,
  - cómo mantener el valor del trabajo y de la creación.
- Conjugar compromiso y participación con juicios críticos teniendo en cuenta lo individual y lo social.

Ello depende, por supuesto, de la política educacional del país. La política (del griego, *politike*: arte de gobernar) expresa los intereses cardinales que emanan de la situación del país para convertirse en fuerza transformadora. Refleja las necesidades de desarrollo educacional en atención a los

intereses del Estado. El empeño de la política educativa se encamina al cumplimiento de los fines trazados a partir de sus intereses en el empeño de la formación del modelo de hombre al que se aspira.

O sea, cuáles son las obligaciones educativas de la sociedad para con sus miembros. Los fines deben servir no solo a la educación sino a la autoeducación; los fines corresponden a los principios y estos al sistema social correspondiente. En Cuba los principios de la política educativa del país son:

- El carácter masivo y con equidad de la educación.
- La combinación del estudio con el trabajo.
- La participación democrática de la sociedad en las tareas de la educación del pueblo.
- La coeducación y la escuela abierta a la diversidad.
- El enfoque de género.
- La educación y la cultura (identidad).
- La atención diferenciada y la integración escolar.
- La gratuidad.

Estos principios están propuestos a partir de nuestra tradición pedagógica nacional y del carácter del sistema social del país. Se sustentan muy especialmente también en las direcciones y principios de la filosofía martiana de la educación (propuestos por la autora de este trabajo).

"Quien quiera nación viva, ayude a establecer las cosas de su patria de manera que cada hombre pueda labrarse en un trabajo activo y aplicable una situación personal independiente". (J. Martí, t. 8, p. 285). No por gusto en el ya mencionado informe de la UNESCO sobre la educación hacia el siglo XXI se plantean como sus pilares básicos:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir juntos.
- Aprender a ser.

El primero supone combinar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias, lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. El segundo propone adquirir no solo una preparación profesional sino algo más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y, a trabajar en equipo. Pero también aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo, se ofrece a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o

nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. El tercero desarrolla la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de comprensión mutua y paz. El cuarto hace que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar (J. Delors, 1997). Por último, las esferas de acción en que se manifiestan los principios antes enunciados en el caso de nuestra política educacional son:

- La formación integral del hombre ("instruir el pensamiento y educar los sentimientos").
- La autoeducacion.
- El funcionamiento de la escuela y el maestro en el logro de los objetivos educacionales.
- La independencia cognoscitiva del estudiante. Su formacion científica.
- La formación laboral del estudiante.
- La formación y superación del personal docente.
- La atención al trabajo metodológico.
- La atención a las vías no formales.
- La labor preventiva y comunitaria.
- La atención a la educación ambiental.

Si educar significa tratar de realizar al hombre en su auténtica naturaleza, en la integridad de sus verdaderas posibilidades, toda pedagogía supone una visión filosófica del hombre.

Por tanto, existen razones más que suficientes para hablar de la existencia de un criterio sobre la naturaleza y principios de la filosofía de la educación. Su naturaleza responde a las funciones de la propia filosofía en el enfoque del fenómeno educativo, integrando todos los elementos metodológicos, axiológicos, epistemológicos y críticos en general. Ello ayuda a lograr fundamento y unidad en las ciencias de la educación proponiendo principios y finalidades, un saber ordenado y un sistema de criterios estructurado y totalizador.

Debe revelar la unidad de la teoría con la práctica educativa en correspondencia con la época y, por tanto, con el sistema social.

Se impone la necesidad de lograr un discurso con fuerza y valor de demostración integral en la educación que se proponga una norma ideal en el conocimiento y transformación de la situación real de la misma sin sustraerse a intereses ideológicos.

Todo ello debe conducir a un estudio comprensivo y sistemático de todos los fenómenos de las ciencias de la educación en función de una escala jerárquica de valores humanos relativos a la naturaleza y fin del hombre, a la naturaleza de los actos humanos, de la mente, del aprendizaje y de la enseñanza, o sea, de todos los factores que intervienen en los propósitos y realidades de la educación sus métodos, contenido y organización, integrados en un alto nivel de generalización.

La sistematización conduce a examinar el sentido formativo de las relaciones de los sujetos con sus centros formadores, a determinar el origen de los vínculos entre filosofía y educación a partir del significado político e ideológico y, por tanto, de los fines de la educación que se corresponden con la política y el modelo de hombre trazado en su concreción social, por supuesto.

Los principios analizados de la filosofía de la educación le dan integralidad metodológica a la concepción y colaboran a su solidez científica.

Las políticas educativas orientan de manera global la dirección del proceso de formación de los nuevos ciudadanos, por tanto, la filosofía de la educación tomar en consideración para el desarrollo de sus presupuestos fundamentales esta política en la medida en que su estudio debe partir de la misma y del correspondiente análisis multifactorial y sociohistórico de las condiciones específicas del desarrollo social.

El ejercicio de reflexión crítica que supone la filosofía de la educación debe proporcionar la posibilidad de desarrollar el pensamiento, lograr más que una transmisión de conocimientos, la aprehensión reflexiva de la cultura.

El amplio espectro que demanda el tratamiento de los problemas educacionales desde el punto de vista filosófico deja abiertas otras temáticas que merecen una discusión profunda. Las aquí abordadas suponen presupuestos cardinales de partida para una reflexión que invite al tratamiento de sus aspectos más esenciales.






9 789591 328885